

ÜNİVERSİTELERDE KÜTÜPHANE MERKEZLİ BİLGİ OKURYAZARLIĞI PROGRAMLARININ GELİŞTİRİLMESİ: HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Coşkun POLAT

Hacettepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı için öngördüğü

DOKTORA TEZİ

olarak hazırlanmıştır.

Ankara
Ocak, 2005

**ÜNİVERSİTELERDE KÜTÜPHANE MERKEZLİ BİLGİ OKURYAZARLIĞI
PROGRAMLARININ GELİŞTİRİLMESİ: HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

Coşkun POLAT

Hacettepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı için öngördüğü

DOKTORA TEZİ

olarak hazırlanmıştır.

Ankara
Ocak, 2005

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma, jürimiz tarafından Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan -----
Prof. Dr. İrfan ÇAKIN (Danışman)

Üye -----
Prof. Dr. Gülbün BAYDUR

Üye -----
Prof. Dr. Ahmet ÇELİK

Üye -----
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU

Üye -----
Prof. Dr. S. Serap KURBANOĞLU

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../.....

Prof. Dr. Nuran ÖZYER
Enstitü Müdürü

**Sevgili Eşime
ve
Canım Oğlum
Ömer Faruk'a**

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın her aşamasında ilgi ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım ve hocam Prof. Dr. İrfan Çakın'a sonsuz teşekkür ederim.

Yine çalışmanın her aşamasında pek çok yardım ve katkılarını gördüğüm değerli hocam Prof. Dr. Serap Kurbanoglu'na da ayrıca teşekkür etmek isterim. Tez izleme komitesi üyeleri Prof. Dr. Nilüfer Tuncer ve Prof. Dr. Ahmet Çelik'e, jürinin diğer üyeleri Prof. Dr. Gülbün Baydur ve Prof. Dr. Buket Akkoyunlu'ya da çok teşekkür ederim.

Anket sonuçlarının değerlendirmesinde çok değerli yardımlarını gördüğüm Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim görevlisi Dr. Nuri Doğan'a şükranlarımı sunarım.

Son olarak her türlü sıkıntıma katlanan vefakar eşime ve canım oğlum Ömer Faruk'a; sevgili anneme ve rahmetli babama da sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Bilgi toplumunda, bireylerin bilgi tüketicileri olmaları gerekmektedir. Çok çeşitli kaynaklardan bilgiye ulaşma ve bu bilgiyi etkin kullanma becerileri olarak tanımlanan bilgi okuryazarlığı, bilgi tüketimi için temel becerilerdir. Bu becerilerin kazandırılmasında öncelikli sorumluluk öğretim kurumlarıdır. Öğrencilerine çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmakla yükümlü üniversitelerin de, bu anlamda sorumluluğu büyüktür.

Araştırmamızın amacı bilgi okuryazarlığı becerilerinin teorik yönünü ortaya koymak; üniversite öğrencilerinin bu becerilere sahip olup olmadığını ve bu bağlamda en çok zorlandıkları konuları belirlemek; araştırma alanı olan Hacettepe Üniversitesi'ne yönelik bir bilgi okuryazarlığı program önerisi geliştirmektir.

Betimleme yöntemi kullanılan araştırmamızda, veriler literatür incelemesi ve anket teknikleriyle toplanmıştır. Anket sorularının oluşturulmasında, Amerikan Üniversite ve Araştırma Kütüphaneleri Derneği'nin (Association of College and Research Libraries-ACRL) yükseköğretim için bilgi okuryazarlığı standartlarında geçen konular esas alınmıştır. Anket, H.Ü. Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri enstitülerinde yüksek lisans eğitime devam eden 262 kişiye uygulanmıştır. Bulguların değerlendirmesinde “t testi” ve “tek yönlü varyans analizi” kullanılmıştır.

Araştırma sonunda öğrencilerin bilgi okuryazarlığı konularında zorlandıkları anlaşılmış ve “H.Ü. kütüphanelerinde yürütülmekte olan etkin bir bilgi okuryazarlığı programının olmaması, üniversite öğrencilerinin bilgiyi arama, bulma, elde etme, değerlendirme, kullanma ve iletme konularında zorlanmalarına neden olmaktadır” şeklindeki hipotezimiz kanıtlanmıştır.

SUMMARY

It is necessary that individuals in Information Society should use information intensively. In order to deal with the realities of Information Society individuals need to become information literates which means having acquired the skills to access and use information from a variety of sources effectively. Educational institutions have the primary responsibility for providing the students with these skills. In this regard universities have crucial roles to equip students with the information and skills required.

The objectives of this research are to assert the theoretical basis of information literacy; to determine if students of Hacettepe University have these skills and to identify their problems and to develop a proposal for information literacy program applicable for Hacettepe University.

In this study, based on survey method, data were gathered through questionnaires and literature analysis. The questionnaires were prepared taking the standards of Association of College and Research Libraries (ACRL) as a point of reference. The questionnaires were applied to 262 students attending their graduate education at the Institutes of Social Sciences, Pure and Applied Sciences and Health Sciences of Hacettepe University. Findings were evaluated by “t Test” and “One-way Variant Analysis” methods.

In conclusion while this study has revealed that students have some difficulties in terms of information literacy skills it has also proved our hypothesis that the lack of Information Literacy Program in Hacettepe University is the major obstacle for the students who are searching, obtaining, accessing, evaluating, using and communicating information.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	ii
SUMMARY	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar VE ŞEKİLLER	ix
KISALTMALAR	xiv
1. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Konunun Önemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı, Problem ve Hipotez	6
1.3. Araştırma Alanı, Kapsamı, Evreni ve Örneklemi	6
1.4. Araştırma Yöntemi ve Veri Toplama Teknikleri	8
1.5. Araştırmanın Düzeni	14
1.6. Kaynaklar	15
2. BÖLÜM: BİLGİ OKURYAZARLIĞI.....	18
2.1. LİTERATÜRE BAKIŞ	18
2.2. BİLGİ OKURYAZARLIĞI VE İLİŞKİLİ KAVRAMLAR	22
2.2.1. Okuryazarlık ve Bilgi	23
2.2.2. Çeşitli Okuryazarlık Kavramları	24
2.2.3. Bilgi Okuryazarlığı ve Eğitim-Öğretim	31
2.2.4. Kullanıcı Eğitimi, Kütüphane Eğitimi, Bibliyografik Eğitim	39
2.2.4.1. Giriş ve Tanım.....	39
2.2.4.2. Tarihsel Gelişim	40
2.3. BİLGİ OKURYAZARLIĞI	45
2.3.1. Giriş ve Tanım.....	45
2.3.2. Bilgi Okuryazarlığı Kavramının Gelişimi.....	49
2.3.3. Bilgi Okuryazarlığı Modelleri.....	60
2.3.3.1. İngiliz Modeli (Dokuz Adım Planı)	60
2.3.3.2. McKenzie Araştırma Döngüsü Modeli	61
2.3.3.3. Loertscher Bilgi Okuryazarlığı Modeli	63
2.3.3.4. Stripling ve Pitts Araştırma Süreci Modeli	64
2.3.3.5. Kaliforniya Okul Kütüphanesi Derneği Modeli.....	65
2.3.3.6. Stripling Düşünme Öğrenimi Döngüsü.....	68
2.3.3.7. Kanada Öğretmen-Kütüphanecilik Derneği Modeli	70
2.3.3.8. Follett Bilgi Becerileri Modeli	71
2.3.3.9. Netsavvy Modeli	72
2.3.3.10. InfoOhio DIALOGUE Modeli	72
2.3.3.11. İngiltere Kolej ve Üniversite Kütüphaneleri Derneği Modeli	73
2.3.4. Bilgi Okuryazarlığının Unsurları	75
2.3.4.1. Bilgi Gereksiniminin Fark Edilmesi ve Tanımlanması..	75
2.3.4.2. Bilginin Aranması	77

2.3.4.3. Bilginin/Bilgi Kaynaklarının Bulunması/Elde Edilmesi	78
2.3.4.4. Bilgi Kaynaklarının Değerlendirilmesi ve Yorumlanması	80
2.3.4.5. Bilginin İletilmesi	81
2.3.4.6. Ürün ve Sürecin Değerlendirilmesi.....	84
3. BÖLÜM: YÜKSEKÖĞRETİMDE BİLGİ OKURYAZARLIĞI	87
3.1. GİRİŞ	87
3.2. YÜKSEKÖĞRETİMDE BİLGİ OKURYAZARLIĞININ GELİŞİMİ.....	88
3.3. YÜKSEKÖĞRETİM İÇİN BİLGİ OKURYAZARLIĞI STANDARTLARI	98
3.4. YÜKSEKÖĞRETİMDE BİLGİ OKURYAZARLIĞININ UNSURLARI.....	100
3.4.1. Bilme	103
3.4.2. Erişim	105
3.4.3. Değerlendirme.....	107
3.4.4. Kullanma	110
3.4.5. Etik/Yasal Konular	112
3.5. BİLGİ OKURYAZARLIĞI VE ÜNİVERSİTE KÜTÜPHANELERİ.....	113
3.6. YÜKSEKÖĞRETİMDE BİLGİ OKURYAZARLIĞI UYGULAMALARI	116
3.6.1. Bağımsız Dersler	117
3.6.2. Ders İle İlişkilendirilmiş/Bütünleştirilmiş Eğitim.....	117
3.6.3. Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Öğretim.....	118
3.6.4. Web Tabanlı Çevrimiçi Eğitim	118
3.7. ULUSLARARASI BİLGİ OKURYAZARLIĞI SERTİFİKASI	120
3.8. BİLGİ OKURYAZARLIĞI VE TÜRKİYE	124
4. BÖLÜM: ARAŞTIRMA ALANININ ÖZELLİKLERİ VE ARAŞTIRMA BULGULARININ ANALİZİ	132
4.1. ARAŞTIRMA ALANININ ÖZELLİKLERİ	132
4.1.1. Hacettepe Üniversitesi	132
4.1.2. Araştırma Alanı İçerisinde Yer Alan Enstitüler	133
4.1.2.1. Sosyal Bilimler Enstitüsü	134
4.1.2.2. Fen Bilimleri Enstitüsü	135
4.1.2.3. Sağlık Bilimleri Enstitüsü	136
4.1.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Bireysel Özellikler	137
4.1.3.1. Katılımcıların Bağlı Bulunduğu Fakülteler/ Yüksekokullar ve Bölümler	137
4.1.3.2. Katılımcıların Yüksek Lisansda Bulundukları Aşama..	138
4.1.3.3. Katılımcıların Akademik Görev Durumu	138
4.2. ARAŞTIRMA BULGULARININ ANALİZİ.....	139
4.2.1. Kütüphane ve Bilgisayar Kullanımlarıyla İlgili Bulgular	140
4.2.1.1. Kütüphane Kullanım Sıklıkları ve Amaçları.....	140
4.2.1.2. Bilgi Merkezlerine/Kaynaklarına Verilen Önem	142
4.2.1.3. Kütüphane Kullanma Nedenleri.....	143
4.2.1.4. Bilgisayar Kullanma Olanğı ve Kullanım	

Yerleri	145
4.2.1.5. Bilgisayar Kullanma Becerisi Düzeyleri.....	146
4.2.1.6. Bilgisayar Kullanım Nedenleri ve Sıklıkları.....	146
4.2.2. Bilgi Okuryazarlığı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	149
4.2.2.1. Bilgi Okuryazarlığı Aşamaları Ortalamaları ve Genel Ortalama İçin Betimsel İstatistikler ve t Testi.....	149
4.2.2.2. Bilgi Okuryazarlığı Aşamaların Sorulardaki Zorlanma Düzeyleri	151
4.2.2.2.1. Bilme	151
4.2.2.2.2. Erişim	152
4.2.2.2.3. Değerlendirme.....	153
4.2.2.2.4. Kullanma	154
4.2.2.2.5. Etik/Yasal Konular.....	154
4.2.3.Farklı Değişkenler İçin Bilgi Okuryazarlığı Sorularına İlişkin Zorlanma Düzeyleri	155
4.2.3.1. Enstitüler İçin Bilgi Okuryazarlığı Aşamaları Bazında Betimsel İstatistikler ve Varyans Analizi	156
4.2.3.1.1. Bilme	156
4.2.3.1.2. Erişim	158
4.2.3.1.3. Değerlendirme.....	161
4.2.3.1.4. Kullanma	164
4.2.3.1.5. Etik/Yasal Konular.....	166
4.2.3.2. Yüksek Lisansta Bulunulan Düzey İçin Betimsel İstatistikler ve t Testi.....	168
4.2.3.2.1. Bilme	169
4.2.3.2.2. Erişim	170
4.2.3.2.3. Değerlendirme.....	171
4.2.3.2.4. Kullanma	172
4.2.3.2.5. Etik/Yasal Konular.....	173
4.2.3.3. Akademik Görev İçin Betimsel İstatistikler ve t Testi.....	174
4.2.3.3.1. Bilme	175
4.2.3.3.2. Erişim	176
4.2.3.3.3. Değerlendirme.....	177
4.2.3.3.4. Kullanma	178
4.2.3.3.5. Etik/Yasal Konular.....	179
4.2.4. Bilgi Okuryazarlığı Konularında Eğitim Alma Durumları	180
4.2.4.1. Kütüphane Kullanımı	181
4.2.4.2. Katalog Kullanımı	182
4.2.4.3. Bilgi Kaynaklarının Özellikleri.....	184
4.2.4.4. Bilgi Gereksiniminin Bir Plan Çerçevesinde Ortaya Konması	185
4.2.4.5. Dizin/Öz Dergilerinin (İndeks/Abstrakt) Kullanımı	186
4.2.4.6. Kütüphane Elektronik Kaynaklarının Kullanımı	187
4.2.4.7. İnternet Kullanımı	188
4.2.4.8. İnternet Arama Motorlarının Kullanımı.....	189
4.2.4.9. Bilgisayarla Bilgi Aranması.....	190
4.2.4.10. Bilgi Kaynaklarının Değerlendirilmesi	191

4.2.4.11. Özet Hazırlama.....	192
4.2.4.12. Alıntı Yapma/Dipnot Gösterme	193
4.2.4.13. Kaynakça (Bibliyografya) Hazırlama	194
4.2.4.14. Araştırma Sonuçlarının Yazılması	195
4.2.4.15. Bilgisayar Destekli Sunum Yapılması	196
4.2.4.16. Bilgi Kaynaklarının Kullanımına İlişkin Etik/Yasal Konular.....	197
4.2.5. Öğrencilerin Eğitim Alma Durumları ve İlgili Konularda Zorlanma Düzeyleri Arasındaki İlişki (Betimsel İstatistikler ve Varyans Analizi)	198
4.2.5.1. Kütüphane Kullanımı	199
4.2.5.2. Katalog Kullanımı	202
4.2.5.3. Bilgi Kaynaklarının Özellikleri.....	204
4.2.5.4. Bilgi Gereksiniminin Bir Plan Çerçevesinde Ortaya Konması	206
4.2.5.5. Dizin/Öz Dergileri (İndeks(Abstrakt) Kullanımı	208
4.2.5.6. Kütüphane Elektronik Kaynaklarının Kullanımı	211
4.2.5.7. İnternet Kullanımı	213
4.2.5.8. İnternet Arama Motorlarını Kullanma	215
4.2.5.9. Bilgisayarla Bilgi Arama	217
4.2.5.10. Bilgi Kaynaklarının Değerlendirilmesi	220
4.2.5.11. Özet Hazırlama.....	223
4.2.5.12. Alıntı Yapma/Dipnot Gösterme	224
4.2.5.13. Kaynakça Hazırlama	226
4.2.5.14. Araştırma Sonuçlarının Yazılması	228
4.2.5.15. Bilgisayar Destekli Sunum Yapma	230
4.2.5.16. Bilginin/Bilgi Kaynaklarının Kullanımına İlişkin Etik Yasal Konular.....	231
5. BÖLÜM: DEĞERLENDİRME VE YORUM.....	234
5.1.KÜTÜPHANE VE BİLGİSAYAR KULLANIMIYLA İLGİLİ DEĞERLENDİRMELER	234
5.1.1. Kütüphane Kullanımı	234
5.1.2. Bilgi Merkezlerine/Kaynaklarına Verilen Önem	235
5.1.3. Kütüphane Kullanım Nedenleri ve Sıklıkları.....	236
5.1.4. Bilgisayar Kullanımı	239
VI.1.4.1. Bilgisayar Kullanım Olanağı ve Kullanım Yerleri	239
VI.1.4.2. Bilgisayar Kullanım Nedenleri ve Sıklıkları.....	240
5.2. YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİ OKURYAZARLIĞI DÜZEYLERİ	242
5.2.1. Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği ve Aşamalar Bazında Değerlendirmeler.....	242
5.2.1.1. Bilme	243
5.2.1.2. Erişim	245
5.2.1.3. Değerlendirme.....	249
5.2.1.4. Kullanma	252
5.2.1.5. Etik/Yasal Konular.....	256

5.3. BİLGİ OKURYAZARLIĞINA İLİŞKİN KONULARDA EĞİTİM	
ALMA DURUMLARI.....	259
5.3.1. Kütüphane Kullanımı	258
5.3.2. Katalog Kullanımı	259
5.3.3. Bilgi Kaynaklarının Özellikleri.....	259
5.3.4. Bilgi Gereksiniminin Bir Plan Çerçevesinde Ortaya Konması...	260
5.3.5. Dizinler/Öz Dergileri (Index/Abstarkt) Kullanımı	261
5.3.6. Kütüphane Web Sitesi Aracılığıyla Elektronik Kaynakların Kullanımı	262
5.3.7. İnternet Kullanımı	263
5.3.8. İnternet Arama Motorları	264
5.3.9. Bilgisayarla Bilgi Arama.....	265
5.3.10. Bilgi Kaynaklarını Değerlendirme	266
5.3.11. Özet Hazırlama.....	267
5.3.12. Alıntı Yapma/Dipnot Gösterme	268
5.3.13. Kaynakça Hazırlama	269
5.3.14. Araştırma Sonuçlarını Yazma	270
5.3.15. Bilgisayar Destekli Sunum Yapma	270
5.3.16. Bilginin/Bilgi Kaynaklarının Kullanımına İlişkin Etik/Yasal Konular	271
5.4. EĞİTİM ALMA DURUMU VE İLGİLİ SORULARDA ZORLANMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	272
5.4.1. Kütüphane ve Katalog Kullanımı.....	273
5.4.2. Bilgi Kaynaklarının Özellikleri.....	273
5.4.3. Bilgi Gereksiniminin Bir Plan Çerçevesinde Ortaya Konması	273
5.4.4. Kütüphane Elektronik Kaynakların Kullanımı	274
5.4.5. İnternet ve İnternet Arama Motorlarının Kullanımı.....	274
5.4.6. Bilgisayarla Bilgi Arama (İnternet/Elektronik Veritabanları)	275
5.4.7. Bilgi Kaynaklarını Değerlendirme	275
5.4.8. Özet Hazırlama.....	276
5.4.9. Alıntı Yapma/Dipnot Gösterme	276
5.4.10. Kaynakça Hazırlama	277
5.4.11. Araştırma Sonuçlarını Yazma	277
5.4.12. Bilgisayar Destekli Sunum Yapma	278
5.4.13. Bilgi Kaynaklarının Kullanımına İlişkin Etik/Yasal Konular	278
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	279
6.1. SONUÇ	279
6.2. ÖNERİLER	285
KAYNAKÇA.....	297
EKLER.....	316

TABLOLAR VE ŞEKİLLER

TABLOLAR

Tablo 1:	Araştırma Evreni ve Örneklemine İlişkin Dağılım	8
Tablo 2:	1973-2002 Arasında Bilgi Okuryazarlığı Konusunda Yapılan Yayınların Yıllara Göre Dağılımı	20
Tablo 3:	Okuryazarlık Kavramının Bir Konu ya da Alanda Temel Bilgi Edinme Bağlamında Kullanılan Örnekleri.....	25
Tablo 4:	Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğrencilerin Bölümlere Göre Dağılımı.....	135
Tablo 5:	Fen Bilimleri Enstitüsü Öğrencilerinin Bölümlere Göre Dağılımı.....	135
Tablo 6:	Sağlık Bilimleri Enstitüsü Öğrencilerin Bölümlere Göre Dağılımı.....	137
Tablo 7:	Katılımcıların Fakültelere/Yüksekokullara Göre Dağılımı.....	137
Tablo 8:	Katılımcıların Bölümlere Göre Dağılımı	138
Tablo 9:	Katılımcıların Yüksek Lisans Aşamalarına Göre Dağılımı	138
Tablo 10:	Katılımcıların Akademik Göreve Göre Dağılımı.....	139
Tablo 11:	Ortaöğretimde Kütüphane Kullanım Sıklıkları ve Nedenleri	140
Tablo 12:	Lisans Eğitiminde Kütüphane Kullanım Sıklıkları.....	141
Tablo 13:	Yüksek Lisans Eğitiminde Kütüphane Kullanım Sıklıkları.....	141
Tablo 14:	Bilgi Merkezlerine/Kaynaklarına Verilen Önem	142
Tablo 15:	Kütüphane Kullanma Nedenleri ve Sıklıkları	143
Tablo 16:	Bilgisayar Kullanma Olanağı ve Kullanım Yeri.....	146
Tablo 17:	Bilgisayar Kullanımı Beceri Düzeyi	146
Tablo 18:	Bilgisayar Kullanım Nedenleri ve Sıklıkları.....	147
Tablo 19:	Genel Ölçek ve Aşamalar İçin t Tablosu	149
Tablo 20:	Bilme Aşamasındaki Sorulara İlişkin Zorlanma Düzeyi Ortalamaları .	151
Tablo 21:	Erişim Aşamasındaki Sorulara İlişkin Zorlanma Düzeyi Ortalamaları	152
Tablo 22:	Değerlendirme Aşamasındaki Sorulara İlişkin Zorlanma Düzeyi Ortalamaları.....	153
Tablo 23:	Kullanma Aşamasındaki Sorulara İlişkin Zorlanma Düzeyi Ortalamaları.....	154
Tablo 24:	Etik/Yasal Konular Aşamasına İlişkin Zorlanma Düzeyi Ortalamaları	155
Tablo 25:	Enstitüler İçin Bilme Aşamasındaki Sorulara Ait Betimsel İstatistikler	156
Tablo 26:	Enstitüler İçin Bilme aşamasındaki Sorulara Ait ANOVA Tablosu	157
Tablo 27:	Enstitüler İçin Bilme aşamasındaki Sorulara Ait Test Sonuçları.....	157
Tablo 28:	Enstitüler İçin Erişim Aşamasına Ait Sorular Bazında Betimsel İstatistikler.....	159
Tablo 29:	Enstitüler İçin Erişim Aşamasındaki Sorulara Ait ANOVA Tablosu...	160
Tablo 30:	Enstitüler İçin Erişim Aşamasındaki Sorulara Ait Test Sonuçları.....	161
Tablo 31:	Enstitüler İçin Değerlendirme Aşamasındaki Sorular Bazında Betimsel İstatistikler.....	162

Tablo 32:	Enstitüler İçin Değerlendirme Aşamasındaki Sorulara Ait ANOVA Tablosu	163
Tablo 33:	Enstitüler İçin Değerlendirme Aşamasındaki Sorulara Ait Test Sonuçları	164
Tablo 34:	Enstitüler İçin Kullanma Aşamasındaki Sorular Bazında Betimsel İstatistikler.....	165
Tablo 35:	Enstitüler İçin Kullanma Aşamasına Ait ANOVA Tablosu	166
Tablo 36:	Enstitüler İçin Kullanma Aşamasındaki Sorulara Ait Test Sonuçları...	166
Tablo 37:	Enstitüler İçin Etik/Yasal Konular Aşamasındaki Sorular Bazında Betimsel İstatistikler.....	167
Tablo 38:	Enstitüler İçin Etik/Yasal Konular Aşamasındaki Sorulara Ait ANOVA Tablosu	168
Tablo 39:	Enstitüler Bazında Etik/Yasal Konular Aşamasındaki Sorulara Ait Test Sonuçları	168
Tablo 40:	Yüksek Lisansta Bulunulan Düzey İçin Bilme Aşamasındaki Sorular Bazında Betimsel İstatistikler ve t Testi.....	169
Tablo 41:	Yüksek Lisansta Bulunulan Düzey İçin Erişim Aşamasındaki Sorular Bazında Betimsel İstatistikler ve t Testi.....	170
Tablo 42:	Yüksek Lisansta Bulunulan Düzey İçin Değerlendirme Aşamasındaki Sorular Bazında Betimsel İstatistikler ve t Testi	172
Tablo 43:	Yüksek Lisansta Bulunulan Düzey İçin Kullanma Aşamasındaki Sorular Bazında Betimsel İstatistikler ve t Testi	173
Tablo 44:	Yüksek Lisansta Bulunulan Düzey İçin Etik/Yasal Konular Aşamasındaki Sorular Bazında Betimsel İstatistikler ve t Testi.....	174
Tablo 45:	Akademik Görev İçin Bilme Aşamasındaki Sorular Bazında Betimsel İstatistikler ve t Testi.....	175
Tablo 46:	Akademik Görev İçin Erişim Aşamasındaki Sorular Bazında Betimsel İstatistikler ve t Testi.....	176
Tablo 47:	Akademik Görev İçin Değerlendirme Aşamasındaki Sorular Bazında Betimsel İstatistikler ve t Testi.....	178
Tablo 48:	Akademik Görev İçin Kullanma Aşamasındaki Sorular Bazında Betimsel İstatistikler ve t Testi.....	179
Tablo 49:	Akademik Görev İçin Etik/Yasal Konular Aşamasındaki Sorular Bazında Betimsel İstatistikler ve t Testi.....	180
Tablo 50:	Kütüphane Kullanımı Eğitim Durumu	182
Tablo 51:	Katalog Kullanımı Eğitim Durumu.....	183
Tablo 52:	Bilgi Kaynaklarının Özellikleri Eğitim Durumu.....	184
Tablo 53:	Bilgi Gereksiniminin Bir Plan Çerçevesinde Ortaya Konması Eğitim Durumu	185
Tablo 54:	Dizin/Öz Dergileri Kullanımı Eğitim Durumu	186
Tablo 55:	Kütüphane Elektronik Kaynaklarını Kullanma Eğitim Durumu	187
Tablo 56:	İnternet Kullanımı Eğitim Durumu	188
Tablo 57:	İnternet Arama Motorlarının Kullanımı Eğitim Durumu.....	189
Tablo 58:	Bilgisayarla Bilgi Arama Eğitim Durumu	190
Tablo 59:	Bilgi Kaynaklarını Değerlendirme Eğitim Durumu.....	191
Tablo 60:	Özet Hazırlama Eğitim Durumu	192

Tablo 61:	Alıntı Yapma/Dipnot Gösterme Eğitim Durumu	193
Tablo 62:	Kaynakça Hazırlama Eğitim Durumu	195
Tablo 63:	Araştırma Sonuçlarının Yazılması Eğitim Durumu	195
Tablo 64:	Bilgisayar Destekli Sunum Yapılması Eğitim Durumu	196
Tablo 65:	Bilgi Kaynaklarının Kullanımına İlişkin Etik/Yasal Konular Eğitim Durumu	197
Tablo 66:	Kütüphane Eğitimi Alma Durumu ve İlgili Sorular Bazında Betimsel	199
Tablo 67:	Kütüphane Eğitimi Alma Durumu ve İlgili Sorulara Ait ANOVA Tablosu	200
Tablo 68:	Kütüphane Kullanımı Eğitim Durumu ve İlgili Sorulara Ait Test Sonuçları	201
Tablo 69:	Katalog Kullanımı Eğitim Alma Durumu ve İlgili Sorular Bazında Betimsel İstatistikler	202
Tablo 70:	Katalog Kullanımı Eğitim Durumu ve İlgili Sorulara Ait ANOVA Tablosu	203
Tablo 71:	Kütüphane Kullanımı Eğitim Durumu ve İlgili Sorulara Ait Test Sonuçları	204
Tablo 72:	Bilgi Kaynaklarının Özellikleri Eğitimi Alma Durumu ve İlgili Sorular Bazında Betimsel İstatistikler	205
Tablo 73:	Bilgi Kaynaklarının Özellikleri Eğitimi Alma Durumu ve İlgili Sorulara Ait ANOVA Tablosu	205
Tablo 74:	Bilgi Kaynaklarının Özellikleri Eğitim Alma Durumu ve İlgili Sorulara Ait Test Sonuçları	206
Tablo 75:	Bilgi Gereksiniminin Bir Plan Çerçevesinde Ortaya Konması Eğitim Alma ve İlgili Sorular Bazında Betimsel İstatistikler	207
Tablo 76:	Bilgi Gereksiniminin Bir Plan Çerçevesinde Ortaya Konması Eğitimi Alma Durumu ve İlgili Sorulara Ait ANOVA Tablosu	207
Tablo 77:	Bilgi Gereksiniminin Bir Plan Çerçevesinde Ortaya Konması Eğitim Alma Durumu ve İlgili Sorulara Ait Test Sonuçları	208
Tablo 78:	Dizin/Öz Dergileri Kullanımı Eğitimi Alma Durumu ve İlgili Sorular Bazında Betimsel İstatistikler	209
Tablo 79:	Dizin/Öz Dergileri Kullanımı Eğitimi Alma Durumu ve İlgili Sorulara Ait ANOVA Tablosu	209
Tablo 80:	Dizin/Öz Dergileri Kullanımı Eğitim Alma Durumu ve İlgili Sorulara Ait Test Sonuçları	210
Tablo 81:	Kütüphane Elektronik Kaynaklarının Kullanımı Eğitim Alma Durumu ve İlgili Sorular Bazında Betimsel İstatistikler	211
Tablo 82:	Kütüphane Elektronik Kaynaklarının Kullanımı Eğitim Alma Durumu ve İlgili Sorulara Ait ANOVA Tablosu	212
Tablo 83:	Kütüphane Elektronik Kaynaklarının Kullanımı Eğitim Durumu ve İlgili Sorulara Ait Test Sonuçları	212
Tablo 84:	İnternet Kullanımı Eğitimi Alma Durumu ve İlgili Sorular Bazında Betimsel İstatistikler	213
Tablo 85:	İnternet Kullanımı Eğitimi Alma Durumu ve İlgili Sorulara Ait ANOVA Tablosu	214
Tablo 86:	İnternet Kullanımı Eğitim Alma Durumu ve İlgili Sorulara Ait Test Sonuçları	214

Tablo 87:	İnternet Arama Motorları Kullanımı Eğitim Durumu ve İlgili Sorular Bazında Betimsel İstatistikler	215
Tablo 88:	İnternet Arama Motorları Kullanımı Eğitim Durumu ve İlgili Sorulara Ait ANOVA Tablosu	216
Tablo 89:	İnternet Arama Motorları Kullanımı Eğitim Alma Durumu ve İlgili Sorulara Ait Test Sonuçları	217
Tablo 90:	Bilgisayarla Bilgi Arama Eğitim Durumu ve İlgili Sorular Bazında Betimsel İstatistikler.....	218
Tablo 91:	Bilgisayarla Bilgi Arama Eğitim Durumu ve İlgili Sorulara Ait ANOVA Tablosu.....	219
Tablo 92:	Bilgisayarla Bilgi Arama Eğitim Alma Durumu ve İlgili Sorulara Ait Test Sonuçları	220
Tablo 93:	Bilgi Kaynaklarının Değerlendirilmesi Eğitim Durumu ve İlgili Sorular Bazında Betimsel İstatistikler	221
Tablo 94:	Bilgi Kaynaklarının Değerlendirilmesi Eğitim Durumu ve İlgili Sorulara Ait ANOVA Tablosu	222
Tablo 95:	Bilgi Kaynaklarının Değerlendirilmesi Eğitim Alma Durumu ve İlgili Sorulara Ait Testler	223
Tablo 96:	Özet Hazırlama Eğitim Durumu ve İlgili Sorular Bazında Betimsel İstatistikler	223
Tablo 97:	Özet Hazırlama Eğitim Durumu ve İlgili Sorulara Ait ANOVA Tablosu	224
Tablo 98:	Özet Hazırlama Eğitim Alma Durumu İle İlgili Sorulara Ait Test Sonuçları.....	224
Tablo 99:	Alıntı Yapma/Dipnot Gösterme Eğitim Durumu ve İlgili Sorular Bazında Betimsel İstatistikler	225
Tablo 100:	Alıntı Yapma/Dipnot Gösterme Eğitim Durumu ve İlgili Sorulara Ait ANOVA Tablosu	225
Tablo 101:	Alıntı Yapma/Dipnot Gösterme Eğitim Alma Durumu ve İlgili Sorulara Ait Testler	226
Tablo 102:	Kaynakça Hazırlama Eğitim Durumu ve İlgili Sorular Bazında Betimsel İstatistikler	227
Tablo 103:	Kaynakça Hazırlama Eğitim Durumu ve İlgili Sorulara Ait ANOVA Tablosu	227
Tablo 104:	Kaynakça Hazırlama Eğitim Alma Durumu ve İlgili Sorulara Ait Testler	227
Tablo 105:	Araştırma Sonuçlarının Yazılması Eğitim Durumu ve İlgili Sorular Bazında Betimsel İstatistikler	228
Tablo 106:	Araştırma Sonuçlarının Yazılması Eğitim Durumu ve İlgili Sorulara Ait ANOVA Tablosu	229
Tablo 107:	Araştırma Sonuçlarının Yazılması Eğitim Alma Durumu ile İlgili Sorulara Ait Test Sonuçları	230
Tablo 108:	Bilgisayar Destekli Sunum Yapılması Eğitim Durumu ve İlgili Soru Bazında Betimsel İstatistikler	231
Tablo 109:	Bilgisayar Destekli Sunum Yapılması Eğitimi ve İlgili Soruya Ait ANOVA Tablosu	231

Tablo 110:	Bilgisayar Destekli Sunum Yapılması Eğitim Alma Durumu İle İlgili Soruya Ait Test Sonucu	231
Tablo 111:	Bilginin/Bilgi Kaynaklarının Kullanımına İlişkin Etik/Yasal Konular Eğitim Durumu ve İlgili Sorular Bazında Betimsel İstatistikler	232
Tablo 112:	Bilginin/Bilgi Kaynaklarının Kullanımına İlişkin Etik/Yasal Konular Eğitim Durumu ve İlgili Sorulara Ait ANOVA Tablosu	232
Tablo 113:	Bilginin/Bilgi Kaynaklarının Kullanımına İlişkin Etik/Yasal Konular Eğitim Alma Durumu İle İlgili Sorulara Ait Test Sonuçları...	233

ŞEKİLLER

Şekil 1:	McClure Bilgi Okuryazarlığı Topolojisi	23
Şekil 2:	Bilgi Okuryazarı Bireyin Özellikleri	49
Şekil 3:	İş Dünyası İçin Bilgi Okuryazarlığı Konuları	58
Şekil 4:	Bilgi Okuryazarlığı İçin Dokuz Adım Modeli	61
Şekil 5:	McKenzie Araştırma Döngüsü Modeli	62
Şekil 6:	Loertscher Bilgi Okuryazarlığı Modeli	64
Şekil 7:	Stripling ve Pitts Araştırma Süreci Modeli	65
Şekil 8:	Bilgi Okuryazarlığı İçin Bağımsız Süreçler	66
Şekil 9:	Bilgi Okuryazarlığı Modeli-Araştırmacının Düşüncesi	66
Şekil 10:	Bilgi Okuryazarlığı Modeli-Araştırma Süreci	67
Şekil 11:	Bilgi Okuryazarlığı Modeli-Eğitimsel Stratejiler	68
Şekil 12:	Stripling'in Düşünmeye Dayalı Öğrenim Döngüsü	69
Şekil 13:	SCONUL Bilgi Okuryazarlığı Modeli	74
Şekil 14:	Ürün ve Sürecin Değerlendirilmesi	86
Şekil 15:	Bilgi Okuryazarlığı Modeli	290

KISALTMALAR

AASL	: American Association of School Librarians
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ACRL	: Association of College and Research Libraries
AECT	: Association for Educational Communications and Technology
ALA	: American Library Association
CSLA	: California School Libraries Association
CSU	: California State University
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
FBE	: Fen Bilimleri Enstitüsü
H.Ü.	: Hacettepe Üniversitesi
IFLA	: International Federation of Library Associations and
IIA	: Information Industry Association
IIL	: Institute for Information Literacy
LOEX	: Library Orientation and Instruction Exchange Project
MLA	: Modern Language Association
MSACS/CHE	: Middle States Association of Colleges and Schools Commission of Higher Education
NCLIS	: National Commission on Libraries and Information Science
NFIL	: National Forum on Information Literacy
SABE	: Sağlık Bilimleri Enstitüsü
SBE	: Sosyal Bilimler Enstitüsü
SCANS	: Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills
SCONUL	: Society of College, National and University Libraries
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
TÜSİAD	: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği
WEMA	: Wisconsin Education Media Association

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. KONUNUN ÖNEMİ

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle yaşadığımız döneme bilgi çağı, bu çağın gereğini yerine getiren toplumlara da bilgi toplumu denilmesi öngörülmüştür.

Gelişmişliğin göstergesinin bilgi üretimi ve paylaşımındaki nicelik ve nitelik olduğu bu dönemde, Yurdadoğ (1997:71-2)'un da işaret ettiği gibi:

Dün “sanayi devrimi”ni doğru algılayan ülkeler sanayileştiler ve “gelişmişlik” ile nitelendirildiler... Bugün aynı durum “enformasyon devrimi için geçerlidir. “Enformasyon Çağı”nı yakalayan, “enformasyon toplumu”nu oluşturma yolunda hızla ilerleyen ülkeler “gelişmişliklerini” sürdürecektir...

Bilgi toplumunda ekonomik ve teknolojik merkezli değişim ve gelişim olguları, varolanın çok ötesinde yeni ve yüksek düzeyde nitelikli insan gücünü gerektirmektedir. Bilginin bu denli yoğun ve hızlı aktığı bir ortamda Kurbanoglu ve Akkoyunlu (2001: 81-2)'nun da işaret ettiği gibi:

Geleceğin başarılı bireyleri, bilgiye ulaşabilen, bilgiye ulaşmada teknolojiyi kullanabilen, problem çözebilen ve kendi kendine öğrenebilen bireyler olacaktır. Bilgi toplumları artık, yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bilgi çağında yetişen her öğrencinin/bireyin, öğrenmeyi öğrenme temel becerisine, yani hızla değişen bilgiye çeşitli kaynaklardan ulaşma, bu bilgiyi değerlendirme ve kullanma becerisine sahip olması gerekmektedir.

İşte bu durum bilgi toplumunda nitelikli insan gücünü temsil etmek üzere "bilgi okuryazarlığı" kavramını ortaya çıkarmıştır. İlk kez 1974'te Amerika'da, Kütüphaneler ve Bilgi Bilimi Ulusal Komisyonu (National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS)) için hazırlanmış bir raporda, Paul Zurkowski tarafından kullanılan bilgi okuryazarlığı kavramı, zamanla bilgi toplumu bireylerinin sahip olması gerekli temel beceriler olarak önemini hızla artırmıştır (Doyle 1994:5).

Bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasında en büyük sorumluluk hiç şüphesiz eğitim-öğretim kuruluşlarındadır. Bu kuruluşlar bireylere “öğrenmenin nasıl öğrenildiği” bilgisini ve yöntemini kazandırma (Doyle (1994:1) amacıyla yeniden yapılanmalıdır.

Eğitimde yeniden yapılanma gerekliliği ülkemizde yayınlanan çeşitli raporlarla da dile getirilmiştir. TÜSİAD tarafından 1999 yılında hazırlanan bir raporda bilgi patlaması başlığı altında, bireylerin çağdaş gelişmeleri takip edip kendi yaşamlarına uygulamada gereksinim duyacakları bilgileri elde edip kullanmaları, kısacası yaşamboyu öğrenen bireyler olmaları yönünde eğitilmelerinin önemi vurgulanmaktadır (TÜSİAD 1999:35).

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda bilgi toplumunun oluşum sürecinde en önemli üretim faktörünün bilgi olduğu, işgücünün niteliğinin yükseltilmesi ve gelişmiş bir iletişim altyapısına sahip olmanın öneminin arttığı vurgulanmakta ve yirmi birinci yüzyılda gelişmekte olan ülkelerin gelişmesine en büyük katkının insan kaynaklarına yatırım ve altyapının iyileştirilmesi olacağı ifade edilmektedir (DPT 2000:2). Toplumların bilgi toplumu haline gelmesinde eğitimin hayati bir önem taşıdığı (DPT 2000:86) ve bu çerçevede eğitimin temel amaçlarının düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, bilim ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek, bilgi çağı insanını yetiştirmek olduğu belirtilmiştir (DPT 2000:96). Bu doğrultuda “Milli Eğitimin, herkes için hayat boyu öğrenme yaklaşımıyla bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğretti” düşüncesi ile yeniden düzenlenmesi önerilmektedir (DPT 2000:97).

Aynı kalkınma planı için Bilişim Teknolojileri ve Politikaları Özel İhtisas Komisyonu'nun hazırlamış olduğu raporda ise bilgi okuryazarlığının önemi konusunda ülkemizde henüz yeterli bilince sahip olunmadığı, orta öğretimde ve üniversitelerde öğrencilere kütüphane kullanımı, bilgisayar ve İnternet hakkında bazı dersler verilmesine karşın, okul ve üniversite kütüphanelerinin yeterince gelişmemiş olması, bilgisayar ve İnternet olanaklarının yetersizliği nedeniyle bilgi okur yazarlığı konusunda büyük eksikliklerin olduğu belirtilmekte ve sorunun çözümü için gerekli adımların atılması önerisi getirilmektedir (Bilişim Teknolojileri... 2001:28).

Öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirilmesinde her düzeydeki öğretim kurumlarının sorumluluğu vardır, ancak Çakın (1998:37)'ın ifadesiyle:

Öğrencilerin mesleki entelektüel ve estetik şekillenmelerine ortam sağlayan, ayrıca insanın ve doğanın çözülmemiş sorunlarına ışık tutan ve bilimin sınırlarını zorlayıcı çalışmalar yapan eğitim-öğretim ve araştırma kuruluşları...

olan üniversiteler için, bilgi çağının gerektirdiği ölçütte insan gücünü yetiştirmek çok daha önemli bir sorumluluktur. Temel özelliği değişim olan bu yeni süreçte son derece katı bir disiplin altında ezberletilen bilgiler 5-6 yıl gibi çok kısa bir sürede geçerliliklerini yitirmektedir. Bu nedenle üniversitelerin sorgulama, yaratıcılığı özendirme, sürekli öğrenme gibi alışkanlıkları kazandırma sorumluluklarının olduğundan haberdar olmaları değil, bunları uygulamaları gerekmektedir (Çakın 1998:49).

İşte bu noktada, amacı eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetlerini verdiği bilgi hizmetleri ile desteklemek olan üniversite kütüphanelerinin de önemi ortaya çıkmaktadır.

Üniversite ile kütüphane arasındaki ilişkiyi, yeni bilgi üretimi ve aktarımı ile bunun için o güne değin üretilmiş olan bilgiye duyulan gereksinim olarak özetlemek mümkündür. Kütüphanelerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasındaki sorumluluğunun altında yatan düşünce de budur.

Zhang (2001:141) bu konuda, “bilgi çağında üniversite kütüphanelerinin başarısı, öğrencilere temel bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasına bağlıdır” derken, oluşturulacak olan bilgi okuryazarlığı programlarına kütüphanecilerin doğrudan katkıda bulunmasının önemine işaret etmektedir. Bu önemi fark eden gelişmiş ülkelerin üniversite kütüphaneleri, bilgi okuryazarlığı programları oluşturmuş ve uygulamışlardır (Directory... 2004).

İlgili literatür incelendiğinde, gelişmiş ülkelerin üniversite kütüphanelerinin pek çoğunda bilgi okuryazarlığı programlarına hayli önem verildiği görülürken, bu durum ülkemiz üniversite kütüphaneleri açısından pek de memnuniyet verici değildir. Ülkemiz üniversiteleri ve kütüphanelerinde, yeni bir çağda "eğitim ve kütüphanede devrim" olarak nitelendirilen (Breivik ve Gee 1989; Breivik 1999) bilgi okuryazarlığı programlarının yaygınlaşması söz konusu olmamıştır.

Kütüphane kullanıcılarının bilgi gereksinimleri ve bu gereksinimleri hangi düzeyde karşılanabildiğine ilişkin araştırmaların yapılması önemlidir. Ancak bilgi toplumunda, her bireyin bir bakıma kendi kendisinin bilgi erişim uzmanı olmasını ve bu bağlamda temel bilgi becerilerinin kazandırılmasını hedefleyen bilgi okuryazarlığı programları (Gürdal 2000:185) için araştırmaların yapılması da o derece önem taşımaktadır.

Ülkemizde üniversite kütüphaneleri ve kullanıcıları üzerine yapılan araştırmalar, üniversite kütüphanelerinin yapılandırılması, hizmetlerin hangi nicelik ve nitelikte gerçekleştirilmesi gerektiği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ancak teknolojik gelişmelerin sağladığı avantajlar, fiziksel mekanlar olarak kütüphanelerin kullanımını olumsuz yönde etkilemiştir. Halbuki, güvenilir bilginin fiziksel ya da elektronik ortamda sunulduğu kütüphaneler araştırmalar için öncelikli merkezlerdir. Bu anlamda kütüphanelerin etkinliği, kullanıcılarının bilgiye gereksinim duyma, bilgiyi arama, elde etme, yorumlama ve bilgiye dayalı karar verme becerileri ile yakından ilişkilidir.

Üniversite kütüphanelerinin etkin kullanımı ve bilgiye erişim üzerine eğitim vermelerinin önemi yapılan pek çok çalışma ile ortaya konmuştur (Fidzani 1998:331).

Uçak ve Al (2000:327) bu konuya ilişkin olarak;

Yeni gelişmelerin hızı arttıkça, eğitimin gereği daha çok ortaya çıkmaktadır. Başlangıç düzeyinde bir eğitime gereksinim duyulmasa bile, ileriki aşamalarda uygulamaları izleyebilmek için eğitime ihtiyaç duyulmaktadır.

diyerek, kullanıcı eğitiminin önemini belirtirken, Fidzani (1998:330) de ;

Kütüphanecilerin kullanıcılarının bilgi gereksinimlerini karşılayabilmesi için bilginin düzenlenmesi, bulunması ve kullanılması konularındaki beceri düzeylerini bilmeleri gerekmektedir. Bu, etkin bir bilgi okuryazarlığı programının geliştirilmesinde yardımcı olacaktır.

açıklaması ile bilgi okuryazarlığı programlarının geliştirilmesinde kullanıcıların bu konudaki bilgi düzeylerinin belirlenmesine işaret etmektedir.

Ülkemizde, üniversite kütüphanelerinin kullanıcı gereksinimleri ve verilecek hizmetlere yönelik çalışmalar var olmasına karşın, bu hizmetlerden etkin bir biçimde yararlanmanın önkoşullarından biri olan bilgi okuryazarlığı programlarının oluşturulmasına ilişkin; son zamanda yapılan bir lisansüstü çalışma dışında (Aldemir 2004) herhangi bir araştırma yapılmamıştır. Yabancı literatürde ise bilgi okuryazarlığının boyutlarının anlaşılması, programların geliştirilmesi ve yürütülmekte olan programların değerlendirilmesine yönelik pek çok araştırma bulunmaktadır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI, PROBLEM VE HİPOTEZ

Çalışmanın amaçları şunlardır:

- 1- Bilgi toplumunda nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi bağlamında bilgi okuryazarlığı kavramının önemi, kapsamı ve öğretilmesi konularının literatüre dayalı olarak ortaya konması,
- 2- Bilgi okuryazarlığı kavramının üniversiteler ve üniversite kütüphaneleri için öneminin, öğretim uygulamalarının literatür çerçevesinde ortaya konması,
- 3- H.Ü. yüksek lisans öğrencilerine uygulanacak bir anket çalışması ile üniversite için bir bilgi okuryazarlığı programının altyapısının belirlenmesi,
- 4- Bu verilerin değerlendirilmesi ve yorumlanması ile H.Ü. için bir bilgi okuryazarlığı program önerisinin geliştirilmesi.

Araştırmamızın problemini “ülkemizdeki üniversitelerde öğrenim görmekte olan öğrenciler, bilgi çağının gerektirdiği yaşamboyu öğrenen bireyler olma yönünde bilginin aranması, bulunması, değerlendirilmesi, kullanılması ve iletilmesi becerilerine sahip midirler, sahip değiller ise hangi konularda en çok zorlanmaktadırlar?” biçiminde ifade etmek mümkündür.

Bu probleme bağlı olarak araştırmanın hipotezi; “H.Ü. kütüphanelerinde yürütülmekte olan etkin bir bilgi okuryazarlığı programının olmaması, üniversite öğrencilerinin bilgiyi arama, bulma, elde etme, değerlendirme, kullanma ve iletme konularında zorlanmalarına neden olmaktadır”.

1.3. ARAŞTIRMANIN ALANI, KAPSAMI, EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın alanı Türkiye'deki üniversiteler/üniversite kütüphaneleri olarak düşünülmekle birlikte, bu boyutta bir çalışmanın uygulamada getireceği zorluklar dikkate alınarak sınırlandırılması doğru bulunmuştur.

Bu bağlamda araştırma H.Ü. örnekli olarak gerçekleştirilmiş, bununla birlikte çalışma sonunda getirilen öneriler tüm üniversiteler/üniversite kütüphaneleri için yapılmıştır.

Araştırmamızın evrenini HÜ'ye bağlı Sosyal Bilimler (SBE), Fen Bilimleri (FBE) ve Sağlık Bilimleri (SABE) enstitülerinde 2003-2004 yılı itibariyle öğrenimlerine devam eden toplam 2279 yüksek lisans öğrencisi oluşturmaktadır.

Bu evrenin enstitü bazında dağılımı şu şekildedir;

- Sosyal Bilimler Enstitüsü; 1210 kişi
- Fen Bilimleri Enstitüsü; 763 kişi
- Sağlık Bilimleri Enstitüsü; 306 kişi

Toplam 2279 kişiden oluşan bu evrenden “oranlı eleman örnekleme” yöntemi ile (Karasar 1995:113) 256 kişilik bir örneklem belirlenmiştir.

Araştırmanın 2279 kişilik evreninden örneklem seçme işlemi için aşağıdaki formülden (Çıngı 1994: 61) yararlanılmıştır¹;

$$n_0 = \frac{t^2 pq}{d^2} = \frac{(1,96)^2 (0,25 \times 0,75)}{0,0025} = \frac{(3,8416)(0,1875)}{0,0025} = \frac{0,7203}{0,0025} \cong 288$$

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}} = \frac{288}{1 + \frac{288}{2285}} = \frac{288}{\frac{2573}{2285}} \cong 256$$

t = Belli anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer (2,0)

($\alpha=0.05$ yanılma olasılığına karşılık gelen standart normal değer)

p = İlgilenilen olayın görülüş sıklığı (0,25) (İlgilenilen herhangi bir olayın varsayılan oranı)

¹ Araştırmanın örnekleme HÜ Fen Fakültesi İstatistik Bölümü Öğretim Üyesi Doç. Dr. Aydın Erar ile 2003-2004 öğretim yılı başında yapılan görüşmede belirlenmiştir.

q = İncelenen olayın görülmeyiş sıklığı ($1-p=0,75$) (İlgilenilen herhangi bir olayın varsayılan gerçekleşmeme olasılığı)

n_0 = Başlangıç denek sayısı (288 = Formülden elde edilen denek sayısı)

N = Evrendeki denek sayısı

n = Örneklem büyüklüğü ($\cong 256$) (Evren toplamının %11,1'i)

d = Olayın görülüş sıklığına göre kabul edilen \pm örnekleme hatası. ($0,05$)
(Hoş görülebilir sapma miktarı)

Buna göre, enstitü bazında aşağıdaki örneklem grubu belirlenmiş, ancak dağıtılan anket formlarının tamamının geri alınamaması riski de göz önünde bulundurularak bu sayılar, SBE için 137, FBE için 89, SABE için 36 alınarak anket uygulanmıştır (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1: Araştırma Evreni ve Örneklemine İlişkin Dağılım

ENSTİTÜ	Öğrenci Sayısı	Belirlenen Örneklem	%	Alınan Örneklem	%
SBE	1210	135	11,1	137	52,3
FBE	763	85	11,1	89	34
SBE	306	34	11,1	36	13,7
Toplam	2279	254	11,1	262	100

1.4. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ VE VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ

Araştırmada konuya ilişkin kavram, olay ve kurumların açıklanmasında "betimleme yöntemi" kullanılmıştır.

Betimleme yöntemi, "olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların "ne" olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan incelemelerdir" (Kaptan 1989:34).

Araştırmada veri toplama tekniği olarak, "kalem kağıt yoluyla objenin, bireyin ya da grubun kendisi hakkında bilgi vermesi" (Kaptan 1989: 75) şeklinde tanımlanan anket tekniğinden yararlanılmıştır.

Anket sorularının hazırlanmasında bir çok avantajı olan ve aynı zamanda bilgi okuryazarlığına ilişkin literatürde yoğun olarak kullanıldığı görülen Likert Ölçeği model alınmıştır.

Judd, Eliot ve Kidder'dan aktarımla Tezbaşaran (1997:5) günümüze dek tek boyutlu ölçeklemeden çok boyutlu ölçeklemeye kadar çeşitli ve karmaşık işlemlere dayanan teknikler geliştirildiğini ve bu tekniklerden en yaygın olanının Rensis Likert'in (1932) “dereceleme toplamlarıyla ölçekleme” modeli olduğunu belirtmektedir.

Likert tipi ya da “dereceleme” toplamaları tekniğine uygun bir ölçekten alınan puan, genel olarak, kapsamındaki maddelere gösterilen tepkilere verilen ağırlıkların toplamından ya da teknik deyişle puanların toplamından oluşur (Tezbaşaran 1997:5-6).

Likert tarafından geliştirilen dereceleme toplamlarıyla ölçekleme yaklaşımında, ölçülmek istenen durum ile ilgili çok sayıda olumlu ve/veya olumsuz ifade, çok sayıda cevaplayıcıya uygulanır. Cevaplayıcılar ifadenin kapsadığı durum ögesine en uygun derecesini 5 seçenektan birini tercihle bildirmiş olur (Tezbaşaran 1997:9).

Araştırmamızın temel amaçlarından biri yüksek lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarlığına ilişkin konulardaki zorlanma düzeylerini belirleyerek, önerilecek bilgi okuryazarlığı programı için alt yapı oluşturmaktır. Bu bağlamda yüksek lisans öğrencilerinin bireysel özellikleri ve bilgi okuryazarlığı düzeylerinde etkili olabileceği düşünülen çeşitli konulara (kütüphane ve bilgisayar kullanımı) ilişkin sorularla, bilgi okuryazarlığı becerileri kapsamında oluşturulmuş ifadelerdeki zorlanma düzeylerini belirlemek üzere bir “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği” geliştirilmiştir (EK-1).

Bu ölçek geliştirilirken aşağıdaki aşamalar izlenmiştir;

1. ACRL (2000)'in yükseköğretim bilgi okuryazarlığı standartlarında geçen beş unsur ve bu unsurların içerikleri temel alınarak ifadeler geliştirilmiştir.

Araştırmanın amacına en iyi şekilde hizmet edeceği düşünülen ifadeler seçilerek anket formu geliştirilmiştir.

Anket, öğrencilerin bağlı olduğu enstitü, fakülte, bölüm, yüksek lisans eğitiminde bulunulan aşama ve üniversitede akademik görev durumuna ilişkin sorulardan sonra üç bölüm olarak tasarlanmıştır. Birinci bölümde, öğrencilerin kütüphane, bilgi kaynakları ve bilgisayar kullanım becerilerine ilişkin sorular yer almaktadır. Bu bölümdeki sorular dört grup altında toplanmıştır. Birinci grupta öğrencilerin eğitim hayatları boyunca kütüphane kullanım sıklıkları ve nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İkinci grup sorular, öğrencilerin ödev ve araştırmalarında bilgi merkezlerini/bilgi kaynaklarını ne ölçüde kullandıklarına ilişkin verilerin elde edilmesine yöneliktir. Üçüncü grup sorularda, verilen durumlar için öğrencilerin kütüphaneden yararlanma sıklığı sorulmuştur. Son gruptaki sorular ise, öğrencilerin bilgisayar kullanım becerilerinin düzeylerine ve verilen işlemler için bilgisayarı kullanma sıklıklarına yöneliktir. Bu gruptaki sorularla, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı düzeylerini dolaylı olarak etkileyecek bazı unsurlara yönelik bir öğrenci profilinin ortaya konulması ve gereksinim görüldüğü durumlarda da son bölümdeki bilgi okuryazarlığı beceri düzeylerine ilişkin ifadelerdeki zorlanma düzeyleri ile ilişkilendirilerek değerlendirme yapılması amaçlanmıştır.

İkinci bölümde bilgi okuryazarlığı kapsamında düşünülen bazı konularda öğrencilerin eğitim alıp almadıklarına, aldılar ise eğitim hayatlarının hangi aşamasında aldıklarına yönelik sorular yer almaktadır. Eğitim alma durumuna ilişkin bulgular, son bölümdeki bilgi okuryazarlığı ölçeğinden elde edilen zorlanma düzeyi bulguları ile ilişkilendirilerek değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Son bölüm öğrencilerin bilgi okuryazarlığı beceri düzeylerinin belirlenmesine yönelik olarak oluşturulan ve katılımcılardan zorlanma düzeylerini belirtmeleri

istenen ifadelerinin yer aldığı “bilgi okuryazarlığı ölçeği”nden oluşmaktadır. 64 sorunun yer aldığı bu bölümde soruların bilgi okuryazarlığı aşamalarına göre dağılımı şu şekildedir.

1. BİLME: Bilgi gereksiniminin belirlenmesi ve ifade edilmesi becerileri: 1-10. sorular.
2. ERİŞİM: Bilgiye erişilmesi ve bu bilginin elde edilmesine yönelik beceriler: 11-34.
3. DEĞERLENDİRME: Elde edilen bilginin değerlendirilmesi, yorumlanması ve sentezlenmesi: 35-48.
4. KULLANMA: Bilginin belli amaçların gerçekleştirilmesine yönelik olarak etkin bir biçimde kullanılması: 49-59.
5. ETİK/YASAL KONULAR: Bilginin elde edilmesi ve kullanılmasına ilişkin etik/yasal konular: 56-64, (59. soru hariç).

Bireylerin her bir maddeye verecekleri tepkileri (cevapları) almak için “Hiç Zorlanmam” (0-1,00 puan), “Nadiren Zorlanırım”(1,01-2,00 puan), “Bazen Zorlanırım”(2,01-3,00 puan), “Çoğunlukla Zorlanırım” (3,01-4,00 puan) ve “Her Zaman Zorlanırım”(4,01-5,00 puan) biçiminde beşli dereceleme kullanılmıştır.

2. Pilot uygulama 26-30 Mayıs 2003 tarihleri arasında HÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Fen Bilimleri Enstitüsü’ne bağlı olarak yüksek lisans eğitimine devam eden 25 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Pilot çalışma ile şu sorulara yanıt bulunması amaçlanmıştır:

- Her bir soru için elde edilmesi amaçlanan bilgi elde edilmiş mi?
- Anketteki tüm sorular anlaşılmış mı?
- Kapalı uçlu soruların cevapları, cevaplayanların görüşlerini yansıtmaları açısından yeterli mi?
- Sorular anlaşılır ve doğru şekilde cevaplanmış mı?
- Sorular arasında ekleme, çıkarma, değiştirme ya da başka biçimde ifade edilmesi gerekli olanlar var mı?

3. Uygulama sonucunda elde ölçek verileri yanıtlar aşağıdaki puanlama tablosuna göre puanlanmıştır:

• Hiç Zorlanmam	5
• Nadiren Zorlanırım	4
• Bazen Zorlanırım	3
• Çoğunlukla Zorlanırım	2
• Her Zaman Zorlanırım	1

Puanlama sonuçları gerekli değerlendirmeleri ve hesapları yapabilmek amacıyla SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programına aktarılmıştır. Ölçek iç tutarlılığının sınanması için en uygun yol olan “Cronbach α güvenilirlik katsayısı” aşağıdaki formülden yararlanılarak (Tezbaşaran 1997: 47) hesaplanmıştır:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum_{j=1}^K S_j^2}{S_x^2} \right]$$

K = Madde sayısı

S_j^2 = j. maddenin madde puanları varyansı

S_x^2 = Ölçek puanları varyansı (Testin varyansı)

Yapılan hesaplama sonunda **güvenirlik değeri; $\alpha=,9811$** olarak bulunmuştur.

Likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek güvenilirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğinden (Tezbaşaran, 1997: 47), hazırlanan ölçeğin duyarlı, birbiriyle tutarlı maddeleri içerdiği ve kısacası yeterli güvenilirlik düzeyine sahip olduğu kabul edilmiştir.

Pilot çalışmadan elde edilen verilere dayanılarak anket uygulamaya hazır duruma getirilmiştir. Buna göre araştırma alanı olan HÜ'ye yönelik olarak, ön

sorular hariç, birinci bölüm 7 madde ve 38, ikinci bölüm 16, üçüncü bölüm ise 64 sorudan olarak oluşturulmuştur.

4. 22 Eylül – 28 Aralık 2003 tarihleri arasında SBE’den 137, FBE’den 89 ve SABE’den de 36 kişi olmak üzere toplam 262 kişiye anket uygulanmıştır. Uygulanan anketlerden elde edilen veriler, gerekli değerlendirmelerin yapılması için SPSS paket programına aktarılmıştır.

Anketten elde edilen verilerin değerlendirilmesinde öncelikle araştırma örneklemindeki deneklerin bireysel özelliklerine (enstitü, yüksek lisansta bulunan aşama ve akademik görev) göre sayıları ve yüzdeleri verilmiştir. Daha sonra bireylerin bilgi okuryazarlığı düzeylerini etkileyecek çeşitli konulardaki özelliklerine ilişkin bulgular verilmiştir. Burada eğitim hayatları boyunca kütüphane kullanım sıklıkları ve amaçları, bilgi merkezlerine verdikleri önem, üniversitede kütüphane kullanma nedenleri ve sıklıkları, bilgisayar kullanma beceri düzeyleri ve kullanma nedenleri gibi konularda bulgular yer almaktadır. Daha sonra deneklerin bilgi okuryazarlığına ilişkin sorularda zorlanma düzeyleri ve bireysel özelliklerinin bu zorlanmada farklılığa neden olup olmadığının analiz edilmesine yönelik testler yapılmıştır.

Bulguların analizinde son olarak, deneklerin bilgi okuryazarlığı düzeylerine etkisini değerlendirmek amacıyla, bilgi okuryazarlığına ilişkin çeşitli konularda eğitim alıp almadıkları, eğitim alanların bu eğitimi eğitimin hangi aşamasında ve kimden aldıklarına ilişkin bulgular verilmiştir. Eğitim almış olmanın ilgili sorulardaki zorlanma düzeylerine etkisine yönelik istatistikler verilmiş ve gerekli testler yapılmıştır.

Araştırmanın temelini oluşturan genel ölçek ortalamaları ve bilgi okuryazarlığını oluşturan aşamalar bazında ortalamalarında, gerek bireysel özellikler gerekse eğitim alma durumuna göre gruplar arası anlamlı farkların olup olmadığının sınanması için %5 güvenirlikle “tek örneklem t testi (One Simple t test)” ile “tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA)” kullanılmıştır. Gruplar arası farklılıkların

hangi gruplarda olduğunun belirlenmesine yönelik olarak “Tukey HSD Testi”nden yararlanılmıştır.

1.5. ARAşTIRMANIN DÜZENİ

Araştırma altı bölümünden oluşmaktadır.

Birinci Bölüm, konunun önemi, araştırmanın amacı ve hipotezi, kapsamı, evreni, örnekleme, yöntemi, veri toplama teknikleri, verilerin toplanma ve değerlendirme sürecine ilişkin bilgiler, verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler ile araştırmada kullanılan bibliyografik kaynakların yer aldığı “Giriş” bölümüdür.

İkinci Bölüm, bilgi okuryazarlığı ve ilişkili kavramların açıklandığı, bilgi okuryazarlığının tanımı, tarihçesi, gelişimi ve unsurlarının yer aldığı bölümüdür.

Üçüncü Bölümde, bilgi okuryazarlığına ilişkin önceki bölümde yer alan konular, araştırmamızın hedef kitlesi olan üniversiteler bağlamında ele alınmıştır.

Dördüncü Bölüm’de, araştırma alanı olan H.Ü. ve araştırmanın yürütüldüğü üç enstitüye ilişkin temel bilgiler ile anketin uygulandığı kişilerin bireysel özelliklerine ait veriler sunulduktan sonra, anketten elde edilen veriler ve bulgular analiz edilmiştir.

Beşinci Bölüm, bir önceki bölümde sunulmuş olan verilerin araştırmanın amaçları ve hipotezi doğrultusunda yorumlandığı bölümüdür.

Altıncı Bölüm’de ise, araştırmadan elde edilen genel sonuçlar ve öneriler ile üniversitelerde uygulanmak üzere bir bilgi okuryazarlığı programı önerisi yer almaktadır.

1.6. KAYNAKLAR

Araştırmanın kapsamında yer alan bilgi okuryazarlığı, kütüphane kullanıcı eğitimi, bibliyografik eğitim, yaşamboyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, kaynağadayalı öğrenme, vb gibi konularla ilgili olarak yerli ve yabancı basılı/elektronik bilgi kaynakları değerlendirilmiştir.

Adı geçen konularla ilgili bilgi kaynaklarının belirlenebilmesi ve temel verilerin elde edilebilmesi için aşağıdaki bibliyografik kaynaklardan bilgi taraması yapılmıştır:

Blackwell-Synergy (1990-)

Dissertation Abstracts on CD-ROM (1969 -)

Education Abstracts (1983-1999)

Emerald Library (1996 -)

Expanded Academic ASAP – Gale Group (1980 -)

ERIC - OCLC (1966 -)

First Search – OCLC (1992 -)

Kluver Online

Library and Information Science Abstracts on CD-ROM (1969 -)

Library Literature (1970 -)

Science Direct (1997-)

Social Sciences Abstracts (1996 - 1999)

SpringerLink (1993 -)

Türkiye Bibliyografyası (1935 -)

Türkiye Makaleler Bibliyografyası (1952 -)

Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni (1952-1986)

Türk Kütüphaneciliği (1987 -)

Wiley InterScience (1997-)

Wilson Select Plus-OCLC (1994-)

Araştırmamız ile ilgili olarak yararlanılan diğer temel kaynaklar şunlardır;

American Association of School Librarians (AASL) ve Association for Educational Communication and Technology (AECT). *Information Literacy Standards for Student Learning*. Chicago, American Library Association, 1998.

Association of College and Research Libraries (ACRL). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Approved by the Board of Directors of the ACRL, Chicago, ACRL, 2000.

DOYLE, Christian S. *Information Literacy in an Information Society: A Concept for the Information Age*. New York, Syracuse University, 1994.

GRASSIAN, Esther S. ve Joan R. Kaplowitz. *Information Literacy Instruction: Theory and Structure*. New York, Nel-Schuman Publisher, Inc., 2001.

IANNUZZI, Patricia, C.T. Mangrum II ve S.S. Srichart. *Teaching Information Literacy Skills*. Boston, Allyn and Bacon, 1999.

Library User Education: Powerful Learning, Powerful Partnership. Ed. Barbara I. Dewey. Lanham, Md., Scarecrow Press, 2001.

MILAM, Peggy. *InfoQuest: A New Twist on Information Literacy*. Worthington, Ohio, Linworth Publishing, Inc, 2002.

NEELY, Teresa Y. *Sociological and Psychological Aspects of Information Literacy in Higher Education*. Lanham, The Scarecrow Press, 2002.

SEAMANS, Nancy H. "Information Literacy: A Study of Freshman Students's Perceptions, with Recommendations". (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Blacksburg, Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University, 2001.

SPITZER, Kathleen L., M.B. Eisenberg, C.A. Lowe. *Information Literacy: Essential Skills for the Information Age*. Syracuse, New York: ERIC Clearinghouse on Information & Technology. IR-104, 1998.

Araştırma raporunun yazımında Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından hazırlanan *Yüksek Lisans ve Doktora / Sanatta Yeterlik Tezleri ile Sanat Eseri Raporu / Sanatta Yeterlik Eseri Çalışması Yazım ve Basım Yönergesi* (2000) kullanılmıştır.

2. BÖLÜM

BİLGİ OKURYAZARLIĞI

2.1. LİTERATÜRE BAKIŞ:

Bilgi okuryazarlığı araştırmalarının başlangıç noktası kütüphane kullanıcı eğitimidir (Seamans 2001:2). Bilgi okuryazarlığı programları, eğitim ve teknolojiye gelişmelere paralel olarak kullanıcı eğitim programlarının dönüşümüdür (Rader 2002:242).

Bu nedenle bilgi okuryazarlığına ilişkin literatür taramasında, kavramın öncülünü oluşturan “kütüphane eğitimi”, “kullanıcı eğitimi”, “bibliyografik eğitim” gibi kavramların yanı sıra, bazen bilgi okuryazarlığı kavramının yerine ya da ilişkili olarak kullanılmış olan “bilgi yeterlilikleri”, “bilgisayar okuryazarlığı”, “bilgi teknolojileri okuryazarlığı”, “öğrenmeyi öğrenme becerileri”, “eleştirel düşünme becerileri” gibi ifadeler, araştırmamızda yararlanılan kaynakların saptanmasında sıklıkla kullanılmıştır.

Bilgi okuryazarlığı konusu kütüphanecilik/bilgibilim literatüründe son zamanlarda önemi artan bir konu olduğundan, bu alanda yapılmış çalışmaları listeleyebilmek amacıyla pek çok bibliyografik çalışma hazırlanmıştır. Bu çalışmalardan başlıcaları şunlardır:

RADER, H.B. “Library Instruction and Information Literacy-1996”. *Reference Services Review*, 25(3-4), Fall-Winter 1997: 103-118.

RADER, H.B. “Library Instruction and Information Literacy-1997”. *Reference Services Review*, 26(3-4), Fall-Winter 1998: 143-160.

RADER, H.B. “Library Instruction and Information Literacy-1998”. *Reference Services Review*, 27(4),1999: 376-403.

RADER, H.B. "Library Instruction and Information Literacy-1999". *Reference Services Review*, 28(4), 2000: 378-399.

RADER, H.B. "A Silver Anniversary: 25 Years of Reviewing the Literature Related to User Instruction". *Reference Services Review*, 28(3), 2000: 290-296.

RADER, H.B. "Information Literacy 1973-2002: A Selected Literature Review". *Library Trends*, 51(2), Fall 2002: 242-259.

JOHNSON, A.M. "Library Instruction and Information Literacy-2000". *Reference Services Review*, 29(4), 2001: 338-361.

JOHNSON, A.M. ve H.B. Rader. "[Library Instruction and Information Literacy - 2001](#)". *Reference Services Review*, 30(4), 2002:359-389.

Ayrıca, J. Devine ve F. Egger-Sider tarafından derlenen ve editörlüğü de L. Fluk tarafından yapılan, "Information Literacy: Laying the Foundations: A Selective Bibliography" (2000) ve Skövde Üniversitesi Kütüphanesi tarafından hazırlanan "IL-webliography" (son güncelleme 13.12.2004) adı ile elektronik ortamda iki bibliyografyadan² yararlanılmıştır.

Rader (2002) tarafından yapılan bibliyografik çalışmada, 1973-2002 yılları arasında kütüphane eğitimi ve bilgi okuryazarlığı konusunda makaleleri, konferansları, ilgili web sitelerini ve program örneklerini içeren toplam 5009 yayından söz edilirken, bu yayınların dağılımı tablo olarak sunulmuştur (Bkz. Tablo 2):

² <<http://lacuny.cuny.edu/institute/2000/bibliographyfull.html>>(25.08.2003).

<<http://www.his.se/templates/vanligwebbsida1.aspx?id=7868>>(14.12.2004).

Tablo 2: 1973-2002 Arasında Bilgi Okuryazarlığı Konusunda Yapılan Yayınların Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Toplam	Yıl	Toplam
1973	28	1988	149
1974	38	1989	158
1975	49	1990	132
1976	68	1991	195
1977	104	1992	217
1978	132	1993	186
1979	168	1994	164
1980	109	1995	271
1981	144	1996	190
1982	119	1997	195
1983	161	1998	286
1984	239	1999	232
1985	123	2000	237
1986	142	2001	310
1987	130	2002	330
		TOPLAM	5009

Bu yayınlardan 1970’li yıllara ait olanların çoğu Amerika, Kanada, İngiltere, Avustralya ve Yeni Zelanda ülkelerinde konuyla ilgili yapılan çalışmalardır. Rader (2002:242) bunun nedenini söz konusu ülkelerde kullanıcı eğitiminin kütüphanecilerin birincil görevleri arasında olduğu ile açıklamıştır. Şimdilerde ise bu ülkelerin yanı sıra, Çin, Almanya, Meksika, İskandinavya ülkeleri, Singapur, Güney Afrika, Güney Amerika, İspanya ve diğer ülkelerde de kullanıcı eğitimi ve bilgi okuryazarlığı konularında pek çok yayının yapıldığı görülmektedir (Rader 1996; 1997b; 1998; 1999; 2000b; 2002; Johnson 2001).

“Üniversitelerde bilgi okuryazarlığı” başlığı ile daraltılmış konuda da pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Rader(2002:242)’a göre bilgi okuryazarlığı literatürünün %60’ı üniversite kütüphanelerinde bilgi okuryazarlığı ile ilgilidir. Bu çalışmalar kullanıcı eğitim programlarının bilgi okuryazarlığı programlarına dönüştürülmesi, bilgi okuryazarlığının akademik programların bir parçası durumuna getirilmesi, programların geliştirilmesinde üniversite kütüphanecileri ile akademik personelin işbirliği, geliştirilmiş programların sonuçları ve yeniden yapılanması konularında yoğunlaşmıştır.

Ülkemiz için bilgi okuryazarlığı kavramı henüz yeni olmasına karşın, kullanıcı eğitimi bağlamında 1970'lerden itibaren çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Gürsel (1971:39-42)'in orta dereceli okullarda kütüphane eğitimi derslerinin konulmasına işaret ettiği makalesini, Cribb'in (1980:211-8) Avustralya'da bir üniversite kütüphanesindeki kullanıcı eğitim programını tanıttığı çalışmasını, yine Cribb'in (1981:90-9) kullanıcı eğitiminde kütüphanelerin sorumluluğu ve bu hizmetin ulusal düzeyde planlanması gerekliliğine işaret ettiği makalesini bu bağlamda ilk çalışmalar arasında göstermek mümkündür.

Kullanıcı eğitimi bağlamında lisansüstü olarak dört çalışmadan bahsedilebilir. Bunlardan ilki Keyman (1979)'ın "Hacettepe Üniversitesi Beytepe Akademik Personeline Ait Tanıtım ve Öğretim Program Taslağı" adlı bilim uzmanlığı tezidir. Keyman bu çalışmada, akademik personele kütüphane kullanımına yardımcı olmak amacı ile oluşturulacak olan bir programa ilişkin önerilere yer vermektedir.

İnce (1989)'nin "Özel Kütüphanelerde Kullanıcı Eğitimi" adlı yüksek lisans çalışması, özel kütüphanelerde kullanıcı eğitiminin gerekliliğini araştırarak, ülkemizdeki özel kütüphaneler için örnek bir program önerisi sunmaktadır.

Kavuncu (2001)'nin "Özel İlköğretim Okul Kütüphanelerinde Kullanıcı Eğitim Programlarının Geliştirilmesi" adlı yüksek lisans tezinde ise, gerçekleştirilen bir uygulama ile kullanıcı eğitim programı sonrasında deneklerin kütüphane ve kaynak kullanımına yönelik bilgi düzeylerinde farklılık olduğu ortaya konularak bu tür programların yararı vurgulanmaktadır.

Her ne kadar kullanıcı eğitimi adını taşımasa da Aksoy (2002)'un "12-15 Yaş Grubu Öğrencilerinin Katalog Kullanımı: TED Ankara Koleji Örneği" adlı yüksek lisans tezinin de bu bağlamda değerlendirilmesi mümkündür. Kullanıcı eğitim programlarının bir yönünü oluşturan katalog kullanımına ilişkin bu araştırmada Aksoy, TED Ankara Koleji öğrencilerinin katalog kullanımında güçlükler yaşadığını ortaya koyarak, çocuklar için çevrimiçi katalog arayüzü tasarım ilkelerine yönelik öneriler getirmiştir.

Aldemir (2004)'in “Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma: Sakarya Üniversitesi Örneği” adlı yüksek lisans çalışması, bilgi okuryazarlığı adı ile yapılan ilk lisansüstü çalışmadır. Aldemir bu çalışmasında eğitim fakültelerinde bilgi okuryazarlığı eğitiminin verilip verilmediğini saptamış, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerini belirlemiş ve öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı konusunda eğitimi için bir ders programı taslağı hazırlayarak bu konuda öneriler sunmuştur.

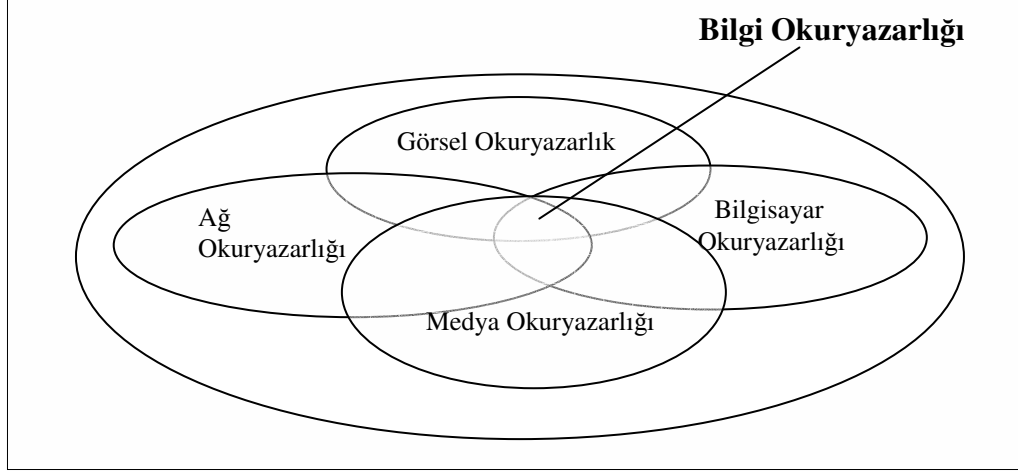
2.2. BİLGİ OKURYAZARLIĞI VE İLİŞKİLİ KAVRAMLAR

Gereksinim duyulan bilgi gereksiniminin fark edilmesi ve bilginin aranması, bulunması, elde edilmesi, değerlendirilmesi ve etkin bir biçimde kullanılması becerileri (American Library... 1989) olarak özetlenen bilgi okuryazarlığı kavramının ortaya çıkışı 1970'li yılların başında olmuştur. Kavramın yeni olmasından dolayı, literatürde halen bir tanım karmaşası yaşanmaktadır. Bu karmaşanın bir diğer nedeni de bilgi okuryazarlığının, kütüphane kullanıcı eğitimi ve teknolojik gelişmelerle ortaya çıkan çeşitli yeni kavramlar için birleştirici bir terim olarak düşünülmesindendir.

Bu kavramlardan kullanıcı eğitimi ve bibliyografik eğitim, çoğu zaman birbirinin yerine kullanılırken bilgi okuryazarlığının dayandığı temel olarak görülmektedir. Ayrıca, gelişen teknoloji ile birlikte ortaya çıkan bilgisayar okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, sayısal okuryazarlık, görsel okuryazarlık, ağ okuryazarlığı, vb. gibi kavramlar literatürde bilgi okuryazarlığı terimi ile ilişkilendirilmektedir.

Şekil 1'de, McClure (1994:118) tarafından geliştirilmiş olan Bilgi Okuryazarlığı Topolojisi, değişik okuryazarlık kavramları ile bilgi okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi göstermektedir.

Şekil 1: McClure Bilgi Okuryazarlığı Topolojisi



Modelde bilgi okuryazarlığı, teknolojik gelişmeler sonucu ortaya çıkmış çeşitli okuryazarlık kavramlarının tamamını kapsayan bir beceriler bütünü olarak gösterilmektedir. Bu nedenle bilgi okuryazarlığı kavramının tanım ve gelişimini vermeden önce, kavramla ilişkili terimlerin ele alınması, bilgi okuryazarlığının içeriğinin ve boyutlarının daha iyi anlaşılmasında yararlı olacaktır.

2.2.1. Okuryazarlık ve Bilgi

Türkçe Sözlük'te okuryazarlık kavramı “okuryazar olma durumu” olarak tanımlanırken, okuryazar; “okuması yazması olan, öğrenim görmüş (kimse) olarak açıklanmaktadır (Türk Dil... 2003). Venezky daha farklı bir yaklaşımla okuryazarlığı “belli bir dilde en düşük düzeyde okuma-yazma becerisi ve günlük yaşamda bu yeteneğin kullanımına ilişkin düşünme biçimi” (Owusu-Ansah 2003:221) diye tanımlamaktadır. Kavramı kişinin toplumdaki konumu ile ilişkilendiren Neely (2002:11)'e göre, “okuma ve yazma yeteneği, gereksinim duyulan bilgiyi bulma ve değerlendirme yeteneği ile toplumda üretken birey olarak çalışabilme” durumudur.

Okuryazarlık kavramı belli bir dilde okuyabilme ve yazabilme yeteneği olarak özetlense de, Houff (2002:16)'a göre yaşanan değişimler okuryazarlığın boyutunu da genişletmiştir. Böylece okuryazar kişiler kaynaklardaki bilgiyi yalnızca

okuyup yazabilen değil, aynı zamanda bu bilgiyi yorumlayabilen ve uygulayabilen kişiler olarak düşünölmeye başlanmıştır.

Yeni tanımlarda ortaya çıkan “belli hedeflerin gerçekleştirilebilmesi” yaklaşımı, okuryazarlığın bu hedeflere ulaşmada kullanılan değişik araçlarla birlikte düşünölmelerini beraberinde getirmiştir. Teknoloji okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, web okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, ağ okuryazarlığı, sayısal okuryazarlık, vb. gibi kavramlara literatürde rastlanması (Snavey 1997:12; Kapitzke 2001:452) bu yaklaşımın bir sonucu olmuştur.

Bu anlamda bilgi okuryazarlığı kavramı tüm bu becerilerin üzerinde şemsiye bir terim olarak ortaya çıkmıştır. Bu nedenle bilgi okuryazarlığının boyutlarının anlaşılması için diğer okuryazarlık türlerinin literatürde nasıl tanımlandığını bilmek yararlı olacaktır.

2.2.2. Çeşitli Okuryazarlık Kavramları

Snavey ve Cooper (1997:12) okuryazarlığın ölçülebilir bir kavram olmasından dolayı tek bir tanımının yapılmasının mümkün olmadığını belirtirken, okuryazarlığa ilişkin “belli bir konu ya da alanda kişinin bilgisi” açıklamasını çıkış noktası olarak görmekte ve son otuz yılda literatürde yer alan okuryazarlık kavramlarını Tablo 3’teki gibi sıralamaktadır.

Literatürde geçen tüm bu kavramlardaki ortak özelliğın, “belli bir konuda bilgi edinmede önkoşulun yerine getirilmesi” olduğı görölmektedir. Bu bağlamda ilgili alandaki okuryazarlık, bu alana yönelik olarak kişinin uzmanlık düzeyinde değil, ancak temel düzeyde bilgi sahibi olmasıdır. Örneğın bir bilim adamının bilimsel okuryazar olması bilim adamı olduğı anlamına değil, bilimle ilgili genel bilgilere sahip olduğı anlamına gelmektedir. Bilgi okuryazarlığı kavramı ise, hangi alan ya da konuda olursa olsun “gereksinim duyulan bilginin bulunması elde edilmesi, değeriendirilmesi ve kullanılması becerilerinin kazandırılması” nedeniyle, adı geçen tüm okuryazarlık kavramları için şemsiye bir terim olarak görölmektedir

(Snaveley ve Cooper 1997:12; Spitzer, Eisenberg and Lowe 1998: 26-29; Kapitzke 2001: 452; Owusu-Ansah 2003:221).

Tablo 3. Okuryazarlık Kavramının Bir Konu ya da Alanda Temel Bilgi Edinme Bağlamında Kullanılan Örnekleri

Ahlak Okuryazarlığı	Kültür Okuryazarlığı
Amerikan Okuryazarlığı	Kütüphane Okuryazarlığı
Anayasa Okuryazarlığı	Matematik Okuryazarlığı
Bilgisayar Okuryazarlığı	Medya Okuryazarlığı
Bilimsel Okuryazarlık	Meslek Okuryazarlığı
Coğrafya Okuryazarlığı	Politik Okuryazarlığı
Çevre Okuryazarlığı	Sinema Okuryazarlığı
Çoklu-kültür Okuryazarlığı	Tarih Okuryazarlığı
Dans Okuryazarlığı	Tarım Okuryazarlığı
Dünya Okuryazarlığı	Teknoloji Okuryazarlığı
Ekonomi Okuryazarlığı	Televizyon Okuryazarlığı
Eleştirel Okuryazarlık	Tüketici Okuryazarlığı
Eskiçağ Okuryazarlığı	Yahudilik Okuryazarlığı
Görsel Okuryazarlık	Yasa Okuryazarlığı
Grafik Okuryazarlığı	Yatırım Okuryazarlığı
İş Ortamı Okuryazarlığı	Yurttaşlık Okuryazarlığı
Karşı-Kültür Okuryazarlığı	

(Kaynak: Snaveley ve Cooper 1997:12)

Bilgi okuryazarlığı ile kastedilen becerilerin sınırları konusunda kesin yargıya ulaşmak için, literatürde sıkça geçen ve kimi zaman da bilgi okuryazarlığı ile eş anlamlı olarak kullanılan bazı kavramların tanımlarına yer verilecektir.

Kütüphane Okuryazarlığı

Bawden (2001)'a göre bu terim iki ayrı anlama işaret etmektedir; biri kütüphanede bulunan bilgi kaynaklarının kullanımı konusundaki yeterlilikleri, diğeri geleneksel anlamda kütüphaneler tarafından düzenlenen bazı eğitim programlarını (okuma becerileri eğitimi, bilgisayar kursları, vb.) ifade etmektedir. Burada bizi ilgilendiren birinci anlamı olduğundan, bu amaçla yapılmış tanımlar üzerinde durulacaktır.

Bawden (2001)'a göre kütüphane okuryazarlığı terimi ilk olarak Lubans tarafından “bilginin bulunmasında temel becerilerin öğrenilmesi” olarak tanımlanmıştır. Tanımın yapıldığı yıllarda bilginin bulunduğu formatta çok çeşitlilik olmamasına karşın, genel bakış açısını ifade etmesi bakımından günümüz şartlarında da bu tanımın geçerliliğini koruduğu söylenebilir.

Fatzer (1987:314) kütüphane okuryazarı olan kişiyle ilgili olarak, “bilgiye ilişkin metinlerin bulunması ve değerlendirilmesi için sistematik bir yol ve arama stratejisi izleyebilir” açıklamasını yapmıştır. Ayrıca kütüphane okuryazarlığının çeşitli aşamalarını kütüphane okuryazarı kişinin becerileri açısından da şöyle belirtmiştir:

- *Kütüphane okuryazarlığı öncesi*:Yardım almaksızın rafta kitapları bulamaz
- *Orta düzey kütüphane okuryazarlığı*: Katalogda ve rafta kitapları bulur ve makaleler için ilgili danışma kaynaklarından yararlanabilir.
- *Kütüphane okuryazarı*: Verilen bir konuya ilişkin bilgiyi elde etme ve değerlendirmede sistematik bir strateji izleyebilir.
- *Deneyimli kütüphane okuryazarı*: Çeşitli bilgi gereksinimlerini karşılamada arama stratejisi geliştirir, gerektiğinde bu stratejiyi gözden geçirir, bilgi gereksinimi için iletişim ve yayın modellerini de anlayabilir.

Kütüphane okuryazarlığı kavramı çoğu zaman “bibliyografik eğitim”, “kütüphane becerileri eğitimi” vb. gibi, kütüphane kullanıcılarına verilen eğitim için kullanılmıştır. Bu bağlamda kütüphane okuryazarlığı kavramının bilgi okuryazarlığı ile eş anlamlı kullanıldığı da görülmektedir (McCrank 1992:486).

Teknoloji Okuryazarlığı

Teknolojideki gelişmelere dayalı olarak ortaya çıkmış bir kavram olarak, teknoloji okuryazarlığını Uluslararası Teknoloji Eğitim Derneği (*International*

Technology Education Association-ITEA) “teknolojiyi kullanma, yönetme, değerlendirme ve anlama becerisi” olarak tanımlarken, bu becerileri “teknolojinin bileşenlerini bilme ve nasıl oluştuğunu anlama, gelişen teknolojinin topluma etkilerinin neler olduğunun farkında olma” olarak açıklamıştır (International Technology... 2003:9). Ayrıca bu kavramla eşanlamı olarak bilgi teknolojisi okuryazarlığı da kullanılmaktadır.

Shapiro ve Hughes (2003) bu kavramı “bilişim ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeleri anlayabilmek, değerlendirebilmek, bu gelişmelere uyum gösterebilmek ve söz konusu teknolojileri kullanabilmek; yeni teknolojilerin uygulanmasıyla ilgili kararları verebilmektir” biçiminde tanımlamıştır.

Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nde bilgi okuryazarlığı programlarının geliştirilmesi için oluşturulmuş Bilgi Okuryazarlığı Ulusal Forumu (*National Forum on Information Literacy-NFIL*) teknoloji okuryazarlığında bilgi erişim ve paylaşımını ön plana çıkararak, “bilgiye etkin olarak erişme ve bu bilgiyi iletmede kullanılan Internet gibi ortamları kullanma becerisi” diye tanımlamıştır (Definitions... 2003).

Penrod ve Douglas (2002) ise bilgi teknolojisi okuryazarlığı becerilerini şu maddelerde toplamışlardır:

- teknolojik araçları kullanma,
- sistemlere ya da ağlara uygun alt sistemlerin nasıl olduğunu anlama,
- kullanılan yazılımın nasıl çalıştığını anlama,
- bilgi teknolojisine ait temel jargon ve terminolojiyi anlama,
- teknolojiyi kullanarak sorunları çözme,
- değişen bilgi kaynaklarını belirleme ve kullanma; bilgi teknolojisinin geçmiş ve geleceğini tartışma,
- bilgi teknolojisine ilişkin etik ve yasal sorunlarla ilgili bazı düşüncelere sahip olma.

Bilgisayar Okuryazarlığı

Bilgisayar okuryazarlığı “bilgisayarları kullanma becerisi” ya da “geniş bir uzmanlık bilgisi olmaksızın, bilgisayar ve yazılımlarını kullanma becerisi”¹ olarak tanımlanmaktadır. Ancak Bawden (2001)’a göre yapılan bu basit tanımlar kavrama ilişkin pek çok gerçeği gizler ve dolayısıyla bu gerçeklerin ortaya çıkarılmasında bahsedilen becerilerden nelerin kastedildiği açıkça ortaya konmalıdır.

Bilgisayar okuryazarlığı tanımlarında genelde pragmatik bir yaklaşım söz konusudur. Örneğin Kay (1992), araştırmacılar arasında “belli bir gereksinimi karşılamada bilgisayarı kullanma” tanımının kabul gördüğünü söylemektedir. UK Royal Society of Arts “günlük ve mesleki yaşamda gereksinim duyulan pratik bilgi teknolojisini kazanma” biçiminde tanımlarken, Bawden (2001) bu tanımda geçen becerilerin, kelime işlemciler, veritabanları, tablolar, vb. gibi basit bilgisayar yazılımları ile diskete kopyalama, çıktı alma gibi bazı genel bilgi teknolojisi becerilerine işaret ettiği açıklamasını getirmiştir.

Johnson ve Eisenberg (1996) bilgisayarların kişinin öğrenme yeteneklerini kolaylaştıran ve genişleten araçlar olduğu açıklamasıyla, bilgisayar okuryazarlığının eğitimin doğal bir parçası olması gerekliliğine işaret etmiştir. Bilgisayar okuryazarlığı programlarının genelde bilgisayarların “nasıl” kullanıldığı yaklaşımı ile bilgisayarı oluşturan bölümlerin bilinmesi, herhangi bir kelime işlemci ile ödev ve projelerin yazılması, CD-ROM veritabanlarından bilgi aranması gibi becerilerin kazandırılması olarak görüldüğünü, halbuki programların asıl amacının bilgisayarların “ne zaman” ve “niçin” kullanılmasına yönelik oluşturulması gerektiğini vurgulamıştır. Böylece bilgisayar okuryazarlığını kişinin öğrenme sürecinde karşılaştığı sorunları çözmede bilgisayarları etkin bir biçimde kullanabilmesi olarak tanımlamıştır.

¹ [Computer User High-Tech Dictionary](http://www.computeruser.com/resources/dictionary/index.html), Computer User, 2003.
http://www.computeruser.com/resources/dictionary/index.html (18.03.2003).

Bilgisayar okuryazarlığını kişinin toplumdaki rolü ile ilişkilendiren Hunter “bilgi-tabanlı bir toplumda kişinin başarılı olması için, bilgisayar aracılığı ile karşılayabileceği gereksinimlerin neler olduğunu bilmesi ve bunları gerçekleştirebilmesidir” (Bawden 2001) biçiminde açıklamıştır.

Tanımlarda gözlenen farklılıklar bilgisayarların teknolojik gelişmelerin merkezinde yer almasından ve bilgi erişim ve paylaşımında yoğun olarak kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Bu durumda bilgi okuryazarlığını; “bilgisayar teknolojisinin farkında olma, hedeflere ulaşmada bu teknolojiden nasıl yararlanılabileceğini bilme, bilgi erişim ve paylaşımında etkin olarak kullanma becerileri” (ODLIS 2002) diye tanımlamak mümkündür.

Ağ Okuryazarlığı

Bilgisayar okuryazarlığı ile yakından ilişkili olan (Spitzer 1998:29) ağ okuryazarlığı, Bawden (2001)’a göre McClure tarafından geliştirilen bir terimdir. McClure (1994:118) ağ okuryazarlığını; “ağ üzerinden elektronik bilginin bulunması, erişilmesi ve kullanılması” biçiminde tanımlarken, ağ okuryazarı kişinin özellikleri ile ilgili olarak da şu açıklamaları getirmiştir:

- Global düzeyde ağ bilgi kaynakları ve hizmetlerinin düzeni ve kullanılmasının farkındadır.
- Ağ bilgisinin oluşturulması, yönetilmesi ve elde edilmesi sistemini anlar
- Bilgi arama araçlarından biri ile ağ üzerinden özel bilgi türlerine erişebilir.
- Gerektiğinde ağdan elde ettiği bilgi ile diğer kaynaklardan elde ettiği bilgiyi birleştirerek bilginin değerini artırır.
- Hem iş hem de kişisel yaşamındaki kararlarda ağ bilgisini çözüm bulmada kullanabilir ve yaşam kalitesini yükseltecek hizmetlerden yararlanabilir.

- Ağ bilgisinin sorun çözmede ve temel yaşam aktivitelerini gerçekleştirmedeki rolünü anlar ve bilgiyi bu yönde kullanır (McClure 1994:118).

Ağ okuryazarlığı kavramı, “internet okuryazarlığı”, “çoklu-ortam okuryazarlığı”, “web okuryazarlığı” gibi, bilginin elde edildiği ortama dayalı olarak tanımlanmış çeşitli okuryazarlık türlerinin de ortaya çıkışına öncülük etmiştir.

Medya Okuryazarlığı

Medya kavramı basılı olmayan kütüphane materyalleri (filmler, slaytlar, video kayıtları, ses kayıtları, CD-ROM’lar, makinece okunabilir veri kütükleri, bilgisayar yazılımları, vb.) için kullanılan genel bir terimdir (Reitz 2002). Medya okuryazarlığı ise 1992 yılında yapılan Medya Okuryazarlığı Ulusal Önderlik Konferansı (National Leadership Conference on Media Literacy) ile başlatılmış bir harekettir. Toplantıda medya okuryazarlığı geleneksel okuryazarlık düşüncesini, gelişen teknolojilerin sunduğu görsel ve işitsel ortamlar kullanılarak genişleten bir kavram olarak, “özel hedeflerin gerçekleştirilmesinde bilgiye erişim, bilginin analiz edilmesi ve üretilmesi yeteneği”; medya okuryazarı ise hem basılı hem de elektronik ortamdaki bilgiyi çözümleyebilen, değerlendirebilen, analiz edebilen ve üretebilen kişi olarak tanımlanmıştır (Aufderheide 1993).

Bilginin bulunduğu çok değişik ortamlara ilişkin becerilerin kazanılmasını ifade etmesi açısından medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı kavramı ile çok yakından ilişkili olmuştur. Eğitim kurumlarında, özellikle de ilk ve ortaöğretimde medya okuryazarlığı programlarının geliştirilip, kütüphane medya uzmanları tarafından verilmesi sıkça rastlanılan bir durumdur.

Görsel Okuryazarlık

Brill, Kim ve Branch (2000) görsel düşünmenin eski bir kavram olmasına karşın, görsel okuryazarlık kavramının tam olarak tanımının yapılmasında güçlük

çekildiğini belirtmektedir. Sims ve diğerleri (2002:2) bu güçlüğün kişileri görsel okuryazar yapmada kullanılan araçların farklılığından kaynaklandığını ve tanımların bu bakış açısı ile yapılmaya çalışıldığı açıklamasını getirmektedir.

Uluslararası Görsel Okuryazarlık Derneği (*International Visual Literacy Association*) bu kavramın ilk olarak 1969 yılında J. Debes tarafından ortaya atıldığını belirtirken, “kişinin düşünsel deneyimlerini görecelik geliştirebileceği bir takım görsel yeterlilikler” (International Visual... 2003) olarak tanımlamaktadır. Considine (1986) kavramı “etkin bir iletişimin gerçekleşmesinde değişik ortamlardaki görsel objelerin kavranması ve oluşturulması yeteneği” olarak tanımlarken, Brill, Kim ve Branch (2000) da bu yeteneği; “görsel nesneleri ayırma ve anlaşılır kılma, herhangi bir amacın gerçekleştirilmesinde hareketli ve canlı görsel objeler yaratma, başkalarının görsel sunumlarını anlama ve düşünce gözü ile objeler yaratma” olarak sıralamaktadır.

Randhawa (1978) görsel okuryazarlığın üç aşamada gerçekleştiği ve bunların; görsel öğrenme, görsel düşünme ve görsel iletişim olduğunu ifade etmektedir. Görsel öğrenme, “görsel olay ile etkileşimin sonucu olarak bilginin elde edilmesi”; görsel düşünme, “şekiller, çizgiler, renkler, metinler ve kompozisyonları içeren beceriler; görsel iletişim ise, “düşünceleri ve taşıdığı anlamları ifade etmede görsel sembollerin kullanılması” olarak açıklanmaktadır (Spitzer, Eisenberg ve Lowe 1998: 26-7).

Görsel okuryazarlık, bilgi sunumunda çok çeşitli ortamlar öneren bilgisayar teknolojisi ile daha da anlam kazanmıştır. Kişinin gelişim ve öğrenmesinde, özellikle de bilgiyi aktarma aşamasında görsel okuryazarlık becerilerinin kazanılmış olması, hedeflerin gerçekleştirmesine önemli katkı sağlayacaktır.

2.2.3. Bilgi Okuryazarlığı ve Eğitim-Öğretim

Eğitim genel anlamda bireyde davranış değiştirme süreci, öğretim ise bireyde meydana gelen değişikliklerin okullarda planlı ve programlı bir şekilde gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Çoğu zaman birbirlerinin yerine

kullanılan bu kavramlar arasındaki ayırım, “eğitim çok yönlü, sürekli ve yaşam boyu devam eden bir sürece işaret ederken, öğretim süreci öğrenme etkinliklerini yönlendirme ya da kılavuzlanma işidir” biçiminde yapılmaktadır (Demirel 2003:9).

Bilgi okuryazarlığı açısından düşünüldüğünde, hem eğitim hem de öğretim kavramı ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü bilgi okuryazarlığı, bireyin eğitim ya da öğretim sürecinde gereksinim duyduğu bilgiyi elde etme ve kullanma becerilerinin bütünüdür. Bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması konusundaki çalışmalarda, bu becerilerin öğretim kurumlarında kazandırılması gerektiği sıklıkla vurgulandığından, bilgi okuryazarlığı konusunun daha çok öğretim süreci ile ilişkili olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Bilgi okuryazarlığı becerilerinin öğrencilere kazandırılması gerekliliğinin nedeni, öğretimin çağdaş yaklaşımlarla yapılandırılması hedefleri ile örtüşüyor olmasındandır. Bilginin sürekli artması ve buna paralel olarak kişilerin öğrendiklerinin kısa zaman içerisinde geçerliliğini yitirmesi, bilgi çağında yaşayan bireylerin yaşamboyu öğrenen kişiler olmasını gerektirmektedir. Breivik (1999:271)’e göre yaşamboyu öğrenen olabilmek için gereksinim duyulan bilginin bulunması, değerlendirilmesi, düzenlenmesi ve kullanılması becerilerine sahip olunmalıdır.

Çağın gerektirdiği bireylerin yetiştirilmesi amacıyla eğitimde yeniden yapılanma düşüncesi, 1980’lerden itibaren ulusal düzeyde hazırlanmış raporlarda vurgulanmaya başlamıştır. 1983 yılında ABD’de yayınlanmış olan ve eğitim reformunun gerekliliği vurgulanan bir raporda, öğrenen toplumun oluşturulmasına işaret edilirken, bu toplumun oluşturulmasında kişilere öğretim kuruluşlarının verdi ötesinde fırsatlar sunulması önerilmiştir. Resmi öğretim kuruluşlarının kişinin öğrenimi için temel kurumlar olduğu, ancak mevcut yapılanmanın yaşamboyu öğrenen kişiler yetiştirilmesinde yetersiz kaldığı dile getirilerek, evlerin ve iş yerlerinin, kütüphanelerin, sanat galerilerinin, müzelerin ve bilim merkezlerinin öğrenen toplumun oluşturulması için önemli mekanlar olduğu vurgulanmıştır (United... 1983).

Aynı yaklaşım *American Library Association* (ALA) tarafından hazırlanan bir raporda da vurgulanmıştır. Rapora göre, mevcut eğitim sistemi hazır bilginin öğretmenler tarafından öğrencilere kazandırılması biçiminde gerçekleştiğinden, öğrenciler bu bilgileri gerçek hayatla ilişkilendirecek aktif düşünme ve sorun çözme becerilerinden yoksun kalmaktadırlar. Öğretim gerçek hayatın bilgi kaynaklarına dayalı olup pasif ve parçalanmış değil, aktif ve bütünleşik bir öğrenme biçiminde olmalıdır. Pek çok öğretmen ve okul yöneticisi öğrenciye hazır olarak sunulan dersler, ders kitapları, ders araçları ve testlerin, aktif ve kaliteli bir öğrenme deneyimi kazandırmadığı görüşündedir. Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarının sağlanabilmesi için;

- Bilgiye gereksinim duyulduğunun bilinmesi
- Herhangi bir sorun ya da konu çerçevesinde bilgi gereksiniminin ortaya konması,
- Gereksinim duyulan bilginin bulunması ve değerlendirilmesi
- Bu bilginin düzenlenmesi
- Belirtilen sorun ya da konuda bu bilginin etkin olarak kullanılması gerekmektedir.

Bu çerçevede yapılandırılmış öğrenme süreci öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede katkı sağlarken, onların yaşamboyu öğrenmeleri ile mesleki ve yurttaşlık sorumluluklarını etkin bir biçimde gerçekleştirmesini de sağlayacaktır (American Library... 1989).

Eğitimde yeniden yapılanma öğretmenlerin rollerini değiştirirken, öğrenciler de artan ve çok değişik formatlarda yer alan bilgi kaynakları aracılığıyla aktif öğrenenler olmaktadır. Bilgi kaynaklarına dayalı bu yaklaşım kaynağa dayalı öğrenim olarak adlandırılmaktadır (AASL/AECT 1998:2). Kurbanoglu (2001:5)'na göre, "kaynağa dayalı öğrenim her formattaki bilginin öğrenciler tarafından etkin olarak kullanımını gerektirir. Burada bilgi okuryazarlığı becerileri, öğrencilerin sahip

olmaları gereken temel becerilerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin bu becerilere sahip olabilmesinin tek yolu ise bu alanda gerekli eğitimin kendilerine verilmesidir”. Bu durum, bilgi okuryazarlığını, eğitimde yeniden yapılanmanın merkezine koymaktadır.

Eğitimde yeniden yapılanmadan söz edilirken, birbirleri ile neden-sonuç ilişkisi olan yaşamboyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, eleştirel düşünme, aktif öğrenme, kaynağa-dayalı öğrenme, sorgulamaya-dayalı öğrenme, sorun çözmeye dayalı öğrenme, proje hazırlamaya dayalı öğrenme, vb. gibi kavramlar da sürekli kullanılmaktadır. Bilgi okuryazarlığı ile eğitim-öğretim ilişkisinin anlaşılması açısından bu kavramlardan bazılarının tanımlarının verilmesi yararlı olacaktır.

Yaşamboyu Öğrenme: Yetişkin eğitimi, sürekli eğitim,vb. gibi kavramlarla eş anlamlı olarak kullanılan bu kavram (European... 2001), “kişilerin yaşamları boyunca elde ettikleri bilgileri, değerleri, becerileri ve anlayışları artıran ve güçlendiren, bunları gerçek yaşamda uygulayabilmeyi sağlayan destekleyici bir süreç” (Candy 1994:2) olarak tanımlanmaktadır.

Öğrenilen bilgilerin çok kısa zamanda geçerliliğini kaybettiği bilgi toplumunda yaşayan bireyler için yaşamboyu öğrenme önemli bir araç olmuştur. Yaşamboyu öğrenme sürecine katılım kimi becerilere sahip olmayı gerektirmektedir. Bu nedenle resmi eğitim birey merkezli, kendi kendine ve yaşamboyu devam eden öğrenme amacı taşımalıdır. Okuryazarlık bu bağlamda yaşamboyu öğrenme sürecinin hem girdisi hem de ürünüdür (Gürdal 2000:177).

Bilgi toplumu ile birlikte ortaya çıkmış yeni bir kavram olan öğrenen toplum (learning society), sürekli değişen bilgi ihtiyaçlarını anlamak ve karşılamak için tüm bireylerin yaşamboyu sürececek bir araştırmanın içinde olmaları gerektiğini vurgulamaktadır (AASL/AECT 1998:2). Böylece bilgi toplumunun bireyleri yaşamboyu öğrenen bireyler olabilmeleri için eskiden olduğundan çok daha fazla bilgiye erişebilme, bu bilgiyi düzenleyebilme ve iletebilme zorunluluğu

taşımaktadır (Milam 2002:2). Yaşamboyu öğrenmenin gerekliliği olan bu beceriler ise bilgi okuryazarlığı kavramına işaret etmektedir.

Eleştirel Düşünme: Bilgi toplumunda yaşayan bireylerin sahip olmaları gereken en önemli becerilerden biri de eleştirel düşünme yeteneğidir. Bilginin çok fazla artması ve yayınlandığı formatın çeşitlenmesi, bireylerin karşılaştıkları sorunlarda başvuracakları bilgide seçici olmalarını gerektirmektedir. Meyers (1986:1)’dan aktarımla Starr ve Gaskill (1997:209) bu durumu şöyle açıklamaktadırlar:

Bilgisayarlar ve medya aracılığıyla elde edilebilen bilginin artmış olması, insanların bilgiyi kullanmada üstün becerilere sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır. Böyle bir ortamda eğitim kurumlarının bilgi depoları ve öğretmenlerin de bilgi aktaran kişiler olarak faaliyet göstermeleri olanaklı değildir. Bunun yerine bilgiyi elde etme ve kullanma sürecinde gereksinim duyacakları düşünme ve muhakeme etme becerilerini kazandırmalıdır.

Başka bir tanımda eleştirel düşünme, “herhangi bir düşünce ya da eyleme rehberlik etme amacıyla gözlem, deney, yansıtma, muhakeme etme ya da iletme yoluyla kazanılan ya da üretilen bilginin aktif ve beceriyle kavramsallaştırılması, uygulanması, analiz edilmesi, sentezlenmesi ve/veya değerlendirilmesi için entelektüel bir yaklaşım süreci” (Scriven ve Paul 2003) olarak açıklanmıştır.

Scriven ve Paul (2003)’a göre eleştirel düşünmenin iki unsuru vardır;

- 1- Bilgi ve düşünce üretme ve yürütme becerileri,
- 2- Davranışa rehberlik edecek bu becerilerin entelektüel sorumluluklara dayalı olarak kullanılması alışkanlığı.

Eleştirel düşünmeye ilişkin verilen bu tanım ve açıklamalar, kavramın belli bir konu ya da soruna ilişkin yapılan araştırma sürecinin tüm aşamaları için zorunlu bir yaklaşım olduğuna işaret etmektedir. Çünkü düşünme eylemi soyut bir kavramdır. Gerçek yaşamla ilişkilendirilmediği sürece de soyut olarak kalır. Eleştirel düşünme ise, düşünme eyleminin gerçek yaşamla ilişkilendirilerek

gerçekleştirilmesidir. Eğitimde yeniden yapılanma tartışmalarının merkezinde de bu yaklaşım yer almaktadır (Doyle 1994:3).

Bilgi okuryazarlığı eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik becerilerin kazandırılması amacı taşıması nedeni ile de eğitimin vazgeçilmezlerindendir. Doyle (1994:4)'a göre eleştirel düşünme becerileri eğitim-öğretim sürecinin teorik temelini oluştururken, bilgi okuryazarlığı bu becerilerin gerçek yaşamda uygulanmasını sağlar.

Öğrenmeyi Öğrenme: Öğrenen toplum ile birlikte ortaya çıkmış olan bu kavram; “yeni gelişmeler ve becerilere karşı duyulan merak ve ilginin, yaşam boyunca devam etmesinin öğrenilmesi” olarak tanımlanmaktadır. Yaşama sosyal katılımın tüm yönleriyle sağlanmasında öğrenmeyi öğrenme çok önemlidir (European... 2002:31).

Eğitimde yeniden yapılanma kapsamında ABD’de “Goals 2000” ya da “America 2000” adı ile anılan programda okulların varoluşunun ilk gerekçesi olarak öğrencilere nasıl öğreneceklerini bilme, yani öğrenmeyi öğrenme gösterilmiştir (Doyle 1994:22).

Öğrenmeyi öğrenme, gelişen şartlar ve çevreye uyum sağlanması için, ilgilenilen konu ya da karşılaşılan sorunla ilgili bilginin nereden ve nasıl bulunacağını öğrenilmesidir. Bu bağlamda, bilgi okuryazarlığı becerilerinin de nihai hedefi olarak gösterilmektedir. Bilgi okuryazarlığı becerilerinin önemine ilişkin ALA tarafından hazırlanmış raporda ortalama düzeyde bilgi okuryazarı bir kişinin ölçütü, nasıl öğreneceğini öğrenmiş olan kişi olarak gösterilmiştir (American Library... 1989:3).

Kaynağa Dayalı Öğrenme: Bilgi okuryazarlığı becerileri, tüm öğrenim süreci yanında düşünme, yazma, tartışma, sorun çözme ve karar verme süreçlerini kapsayacak biçimde ele alınan bir kavramdır. Bu becerilerin eğitim kurumlarında

kazandırılması, verilen eğitimin kaynak tabanlı öğrenim ve öğretime dayalı olarak yapılanmasını gerektirir (California... 1997:50).

Her formattaki bilginin öğrenciler tarafından etkin şekilde kullanımını gerektiren kaynağa dayalı öğrenme (Kurbanoglu 2001:5), pasif öğrenimden aktif öğrenime geçiş süreci biçimindeki eğitimsel yapılanmada öğrenci ile bilgi arasındaki karşılıklı etkileşimi vurgulamaktadır. Bilginin etkin kullanıcıları, kitap ve süreli yayınlar gibi basılı kaynaklar yanında elektronik veri tabanları, CD’ler ve Internet gibi basılı olmayan kaynaklarla da aşinalık gereksinimi duyacaklardır (Milam 2001:5).

Bu kavramın tanımlamasında, öğreten ve öğrenen açısından iki farklı yaklaşımın ele alındığı görülmektedir. Kaynağa dayalı öğretim, öğretmenlerin öğretim aktivitelerinin planlanması ve yürütülmesinde gazeteler, kütüphane kaynakları, video, bilgisayar yazılımı, ve çevrimiçi veri tabanları gibi değişik kaynakları kullanmasıdır. Kaynağa dayalı öğrenim ise öğrencilerin aynı kaynaklara erişmesi olası iken, onların bu kaynakları öğrenme için ne ölçüde kullandıkları ile ilgilidir. Bu durumda kaynağa dayalı öğrenme öğrenen çevre, öğrenim süreci, öğrencinin rolü, öğretmenin rolü, öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişki gibi kavram ve süreçlerin yeniden yapılandırılmasını gerektirir (California 1997:50).

Bu açıklamalar ile kaynağa dayalı öğrenimi “değişik kaynakları bulma ve bunları kullanma aracılığı ile hem ilgilenilen konunun hem de bilgi okuryazarlığının amaçlarının başarılmasıdır” biçiminde tanımlamak mümkündür. Öğrenciler eğitim programlarının gerektirdiği konuları araştırmada değişik kaynakları kullandıklarından aktif öğrenen olurlar. Öğretmenler ve kütüphaneciler ise, öğrencilerin araştırmalarına başlamada ve sorunlarını yaratıcı bir biçimde çözmede ilk başvuru kaynağı olarak onları motive eden ve işlerini kolaylaştıran kişilerdir. Bunun sonucunda okul içinde aktif ve üretken öğrenim ortamını teşvik eden bir “öğrenme kültürü” gelişmiş olur (Laverty 2001).

Soruna Dayalı Öğrenme: Eleştirel ve analitik düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir öğretim tekniği olan soruna dayalı öğrenme (Macklin 2001:307), eğitimde yapısal-bilişsel devrimin bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Bu yolla öğrenen kişi bağımsız olarak nasıl öğreneceğini öğrenerek, yaşam boyu devam eden öğrenme becerisini kazanmış olur (Warmkessel ve McCade 1997:81).

Soruna dayalı öğrenme, öğretmenin rehber ya da yönlendirici rolde olmasını gerektiren bir yapıdır. Böylece öğrenci gerçek yaşamda karşılaştığı sorunlara ilişkin beyin fırtınası, ortaklaşa çalışma, araştırma gibi becerilerini ortaya koyarak aktif, katılımcı ve sorgulayıcı bir rol üstlenecektir. Soruna dayalı öğrenme araştırma sonuçlarının iletilmesinde ispata dayalı değerlendirme ve etkin biçimde sunma becerilerini de teşvik eder (Milbury 1998:41).

Soruna dayalı öğrenme süreci sorunun tanımlanmasından çözümüne değin yapılan işlemleri kapsayan bir süreci ifade etmektedir. Bu sürecin aşamaları; sorunun açıkça tanımlanması, alternatif hipotezlerin geliştirilmesi, değişik kaynaklardan veriye erişilmesi, erişilen verilerin değerlendirilmesi ve kullanılması, elde edilen bilgiler doğrultusunda hipotezlerin değiştirilmesi, kullanılan bilgiye dayalı olarak soruna uygun çözümlerin ve alternatif durumların nedenleri ile birlikte açıkça ifade edilmesidir (Schools of... 2003).

Bilgi okuryazarlığı süreci de sorunun ortaya konması ile başlayıp uygun kaynakların seçilmesi, bu kaynaklardan alınan bilgilerin analiz edilmesi ve değerlendirilmesi, değerlendirme sonucu elde edilen bulguların ya da ortaya konan çözümlerin paylaşılması sürecini ifade eder (Milbury 1998:44). Bu bağlamda, eğitimde yeniden yapılanmada temel alınan kavramlardan olan soruna dayalı öğrenme ile örtüştüğü görülecektir.

2.2.4. Kullanıcı Eğitimi, Kütüphane Eğitimi, Bibliyografik Eğitim

2.2.4.1. Giriş ve Tanım

Kullanıcı eğitiminin, bilgi okuryazarlığı uygulamalarının temelini oluşturduğu kütüphanecilik literatüründe sıkça vurgulanmaktadır.

Kullanıcı eğitimi, kütüphane ve kütüphane kaynaklarının etkin kullanımının öğretilmesi karşılığı olarak, geçmişte çok değişik kavramlar ile ifade edilmiştir. “Okuyucu eğitimi”, “kütüphane kullanımı eğitimi”, “kullanıcı eğitimi”, “kütüphane oryantasyonu”, “bibliyografik eğitim”, “kütüphane eğitimi” ve “bilgi okuryazarlığı” gibi kavramlara literatürde rastlamak mümkündür. Bu kavramlar bazen aynı anlamda kullanılırken, bazen de farklı işlevleri belirtmede belli konular üzerindeki yoğunlaşmayı ifade etmek için kullanılmıştır (Lwehabura 1999:129; Wilson 1995:154). Bu nedenle, bu çalışmada söz konusu kavramların birbirlerinin yerine kullanılmasında bir sakınca görülmeyecektir.

Wiegand ve Davis (1994:364)’e göre kütüphane eğitimi ve bibliyografik eğitim, kütüphanenin danışma kaynaklarından bilgi aranmasına ilişkin erişim araçlarının kullanıcılara öğretilmesidir.

Özellikle 1970’lerin ortalarından itibaren kullanılmaya başlanan bibliyografik eğitim Wilson (1995:152) tarafından, “kullanıcıların gereksinim duydukları bilgiyi hızlı ve etkin olarak nasıl elde edebileceklerini öğretme programı” (ODLIS... 2002) olarak tanımlanmaktadır.

Cribb (1981:90)’e göre kullanıcı eğitimi; “kütüphanenin var olan ve potansiyel kullanıcılarını bilginin değerinden ve bilgi kaynaklarının varlığından haberdar etmek, bilgiye karşı olumlu davranışlar edinmelerini sağlamak, bilgi kaynaklarını kullanmaları için onları güdülemek ve bu kaynakları bulup kullanabilmeleri için gerekli bilgileri kazandırmak”tır.

Kütüphane kullanıcı eğitiminin amaçları ilk olarak 1876 yılında ALA'nın bir konferansında O. H. Robinson tarafından ortaya konmuştur (Wilson 1995:152). Halen geçerliliğini sürdürmekte olan bu amaçlar şunlardır:

- 1- Öğrencilerin eleştirel düşünmede kitapların değerini anlayabilecek bir “ayırt edicilik yeteneği”ne gereksinimleri vardır,
- 2- Öğrenciler kendi kendine öğrenebilir bireyler olmalıdırlar,
- 3- Öğrencilerin yaşamboyu öğrenen bireyler olabilmesi için sürekli okumaya ve çalışmaya gereksinimleri vardır (Tiefel 1995:319).

2.2.4.2. Tarihsel Gelişim

Kullanıcı eğitimi, gerçekte meslek olarak kütüphaneciliğin ortaya çıkması kadar eskidir. Çağdaş anlamda kullanıcı eğitimi düşüncesinin temelinde ise materyallere açık erişim (açık raf düşüncesi) hizmetinin bir gereği olarak, kütüphane kullanıcılarına kaynakları nasıl kullanacaklarına ilişkin eğitim verilmesi düşüncesi vardır (Seamans 2001:3).

Hernon (1982)'ın belirttiğine göre kullanıcı eğitiminin birincil kaynakların kullanımına ilişkin olarak ABD’de ilk örnekleri 1870’lerde görülmüştür. Ewert (1986)’dan aktarımla Lorenzen (2002), 17-19. yüzyıllar arasında Alman kütüphanecilik literatüründe kullanıcı eğitime ilişkin kayıtların yer aldığını ve ABD yüksek öğretim sisteminin başlangıçta Alman modeline dayalı olarak yapılanmasından dolayı, ABD üniversite kütüphanelerinde uygulanan ilk kullanıcı eğitim programlarının da bundan etkilenmiş olabileceğine işaret etmektedir.

Çağdaş anlamda kütüphanecilik mesleğinin kurucusu olan M. Dewey’nin 1876’da ifade ettiği; “zaman kütüphanenin okul, kütüphanecinin de öğretmen olduğu bir zamandır” düşüncesi, kütüphanecilerin eğitimlik rolünün önemini belirtmektedir (Lorenzen 2002). Ancak, kütüphane koleksiyonlarının nicelik olarak oldukça küçük ve belli konularda yoğunlaştığı dönemlerde kullanıcının eğitilmesine duyulan gereksinim de sınırlı olmuştur. Koleksiyonların büyümesi ile bunların nasıl

kullanılacağına ilişkin talebin artması, kullanıcı eğitimini gündeme getirmiştir. Örneğin Harvard Üniversitesi Kütüphanesinin koleksiyonu 1800'den önce 13.000'in altında iken, 1876'da 227.600'e ulaşmıştır. Bu bağlamda Harvard'ta 1820'lerden itibaren kullanıcıların kütüphane kaynaklarını kullanma konusunda eğitilmesi ile 1858'de R. W. Emerson'un kullanıcıların raflardan kitap bulmasında yardımcı olması kullanıcı eğitimine ilişkin ilk örneklerdir (Salony 1995:33; Tucker 1980:10).

1876'da ALA'nın J. Winsor başkanlığında kurulması ile birlikte, kullanıcı eğitimine verilen destek de artmıştır. Winsor konuya ilişkin olarak düşüncelerini "kütüphaneci bir eğitimcidir ve öğrencilerin kütüphaneye getirilmesi ve kütüphanenin kullanılmasından sorumludur" sözleri ile açıklamıştır (Salony 1995:34).

19. yüzyılın sonları kullanıcı eğitimi için altın çağ olmuştur. Bu dönemde kullanıcı eğitimi kütüphanenin bir iç hizmeti olma konumundan çıkıp, akademik faaliyetlerin önemli bir unsuru olarak görülmeye başlanmıştır (Seamans 2001:3). Kütüphaneciler bibliyografik eğitim adı ile üniversitelerde kredili ders vermeye başlamışlardır (Salony 1995:33). 1880'lerde Michigan Üniversitesi'nde kütüphaneci olan R. C. Davis'in verdiği bibliyografya dersi, bunun model alınarak Cornell Üniversitesi'nde E. Woodruff tarafından 1886'da verilen dersler ilk örnekler arasındadır (Lorenzen 2002). Yine bu dönemde Rochester Üniversitesi'nin kütüphanecisi O. H. Robinson, kütüphanecilerin eğitime katkısının önemi düşüncesinden yola çıkarak, kütüphanenin nasıl kullanılacağı ve kütüphaneden edinilecek olan bilgilerin derslerde kullanılması üzerine birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine dersler vermiştir (Breivik 1982: VII; Salony 1995:34).

1920'lerde üniversiteler yeni gelen öğrenciler için kütüphane oryantasyonu oturumları düzenlemeye başlamış ve kütüphane eğitiminin seçmeli ders olarak verilmesi de yaygınlaşmıştır (Seamans 2001: 4). Tucker (1980:14)'a göre bu dönemin en belirgin özelliği, danışma kaynakları hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi yanında, eğitimsel faaliyetlerin genişletilmesi için alan çalışmalarının artmış olmasıdır.

1930’larda akademik personel ve kütüphanecilerin kütüphane eğitiminin nasıl verileceğine ilişkin ortaklaşa çalışmaları, bu dönemin kullanıcı eğitimi açısından dikkat çekici yönüdür (Tucker 1980:15-16). 1950’lerde ise kütüphanelerin teknik hizmetlere ilişkin gelişmelere yönelmesi, kullanıcı eğitimi konusunun ikinci planda kalmasına neden olmuştur (Tiefel 1995).

1960’lar kütüphane kullanıcı eğitiminin ikinci altın çağı olmuştur. Bu dönemde değişik araç ve yöntemler kullanılarak pek çok kullanıcı eğitim programları geliştirilmiştir. Söz konusu programlarda gör-işit materyallerinin kullanımı da bu dönemde gerçekleşmiştir (Salony 1995:41). Tiefel (1995)’e göre kullanıcı eğitiminde bu dönemde uzmanlaşma en önemli konu olurken, P. Knapp kütüphane eğitiminde sorun çözme kavramını ortaya atmış, bunun sonucu bilgi aramada akademisyen ve öğrencilerin farklı beklentileri ortaya çıkmıştır. 1960’lar ve sonrası kütüphane kullanıcı eğitiminde erişim becerileri ve bibliyografik araçlar üzerinde yoğunlaşmanın olduğu dönemdir. Salony (1995:41)’ye göre bu dönemde kullanıcı eğitimi kütüphane danışma hizmetinin ötesinde bağımsız bir hizmet olarak görülmeğe başlanmıştır (Salony 1995:41).

1970’lerde kütüphane eğitimi araçlardan kavramlara doğru yönelmiş ve iki yeni değer kabul görmüştür. İlki, bilgi kullanımına ilişkin kavramların ayrıntılandırılmış olmasıdır. Böylece kütüphane eğitimi konusu gereksinim analizleri, disiplinlerin yapıları, bilimsel iletişim modelleri gibi kavramları da içine alacak biçimde geniş bir yelpazede düşünülmüştür. İkincisi ise, genel ve eğitimsel psikoloji ile bilişsel bilimlerden alınan ve kavramların öğretilmesinde önemli bir unsur olarak ortaya çıkan öğrenim teorisidir. Bilgi ile öğrenim teorisinin birbirleriyle bağdaştırılması eleştirel düşünme becerilerinin farkına varılmasına da öncülük etmiştir (Oberman 1996:319).

Bu gelişmeler kullanıcı eğitiminin üniversite kütüphanelerinin vazgeçilmez unsuru olmasına neden olmuştur. 1971’de ACRL Bibliyografik Eğitim Çalışma Grubu’nu kurmuş, bu grup daha sonra 1977’de Bibliyografik Eğitim Bölümü adını

almıştır. 1972’de araştırmalar ve deneyimler çerçevesinde oluşturulmuş olan bibliyografik eğitim bilgisinin toplanması, organize edilmesi ve yayılmasında, bilgi ve deneyimlerin paylaşılması için hizmet veren Kütüphane Oryantasyonu ve Eğitimi Değişimi (*Library Orientation and Instruction Exchange-LOEX*) projesi Michigan Üniversitesi Eğitim Kaynakları Merkezi tarafından başlatılmıştır. Bugün bu proje dünyanın çeşitli yerlerinden 650 kuruluşun katılımıyla devam etmektedir (LOEX... 2002). Proje kütüphane eğitim programlarının sistematik bir şekilde verilmesinde bilgi paylaşımı açısından önemli bir adımdır. 1977’de ACRL tarafından kütüphane eğitimi konusunda bir rehber yayınlamış ve bu rehber en son 1997 yılında “Üniversite Kütüphanelerinde Eğitim Programları İçin Rehber” (*Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries*) adı ile güncellenmiştir (ACRL & ALA 2002). Yine 1977 yılında ALA bünyesinde bir Kütüphane Eğitimi Masası oluşturulmuştur. Tüm bu oluşumlar bibliyografik eğitim için gereksinim duyulan bir ağın oluşumunu da sağlamıştır (Salony 1995:42).

1970’li yıllar kullanıcı eğitimi açısından büyük gelişmelere sahne olsa da, Salony (1995:42-3)’ye göre eğitimin veriliş yöntemi, kütüphane-akademisyen işbirliği sorunu ve herhangi bir dersin parçası olma yerine bağımsız bir ders olarak yapılandırılması gibi sorunlar bu dönemde de geçerliliğini sürdürmektedir.

Ayrıca bu dönemde öğrencilere bilgi arama tekniklerinin öğretilmesinde kavramsal bir altyapı oluşturulmasını sağlayan bilgi arama stratejisi kavramının, kullanıcı eğitiminin önemli bir unsuru olarak ortaya çıkması da söz konusu olmuştur. Bu düşüncenin kullanıcı eğitimi programlarına yansımaları ise, araştırmacının emek ve zamanının korunması açısından gereksinim duyulan bilginin nasıl bulunacağı ve eleştirel düşünce çerçevesinde bu bilginin nasıl seçilip değerlendirileceği becerilerinin kazandırılması biçiminde olmuştur (Tiefel 1995).

Kullanıcı eğitiminin kazanmış olduğu bu yeni boyut, bilgi okuryazarlığı kavramının o dönemde ortaya çıkması ile yakından ilişkilidir. Teknolojik gelişmeler ve bilgisayarların her alanda yaygınlaşması ile birlikte kullanıcı eğitiminin de gerek amaçları, gerekse kullanılan kavram ve araçlar açısından değişim yaşamaları

kaçınılmaz olmuştur. Böylece, eleştirel düşünme ve sorun çözme becerileri gibi, günümüzde bilgi okuryazarlığı kavramının temelini oluşturan unsurlar, o dönemden başlayarak kullanıcı eğitiminin başlıca amaçları arasında yer almıştır.

1980’li yıllar, gelişen kullanıcı eğitimi düşüncesinin teorik alt yapısının oluşturulduğu yıllardır (Seamans 2001:6). Bunun yanında eğitim programlarında video teyplerin kullanılması, bilgisayar-destekli ve belli bir disipline yönelik eğitim uygulamaları açısından önemli gelişmeler olmuştur. Ayrıca bibliyografik eğitim temel kütüphane hizmetleri arasında yer almıştır (Salony 1995:43-4).

1990’lı yılların en belirgin özelliği olan teknolojik gelişmeler, kullanıcı eğitimini hem sorunun hem de çözümün bir parçası olarak etkilemiştir. Özellikle üniversite kütüphanelerini bilgi hizmetlerini yeniden tanımlama ve oluşturma noktasına getirmiştir (Oberman 1996:316). Bilgi okuryazarlığı kavramı kullanıcı eğitiminin yerini hızla alarak, üniversite kütüphanelerinin akademik çevrede var olmalarının devamlılığı için vazgeçilmez unsur olarak görülmeye başlanmıştır.

Çevrimiçi kataloglar, veritabanları ve Internet, kullanıcı eğitim programlarında köklü değişimler yaratmıştır. Bu programlarda öğrencilere geleneksel konuların yanında bilgi arama stratejilerinin geliştirilmesi ve veritabanı seçimi gibi becerilerin kazandırılması da ön plana çıkmıştır (Salony 1995:44).

Shirato ve Badics (1997) 1979, 1987 ve 1995 yıllarındaki gelişmeler üzerine yaptıkları karşılaştırmalı bir çalışmada, kullanıcı eğitiminde “Web’in derin etkisi”ne dayanarak, teknolojinin 1995’ten itibaren kullanıcı eğitim programlarını hayli etkileyeceğine işaret etmişlerdir. Elektronik kaynakların, sayısal kütüphanelerin hızla yayıldığı günümüzde, işaret edilen noktanın çok ilerilerine gelindiği gerçektir. Üniversite kütüphanelerinin kullanıcılarına bilginin bulunması, elde edilmesi, değerlendirilmesi ve sunulması konusunda eğitim vermesi, hem varlıklarının devamlılığı hem de işlevsel olmaları açısından son derece önemlidir. Günümüzde kullanıcı eğitim programlarının gereksinim duyanlara elektronik ortamda sunulması da, bu konuda daha çok gelişmeler yaşanacağını göstergesidir.

Kullanıcı eğitimiyle ilgili genel bir değerlendirme yapılacak olursa; gerek kullanıcı eğitiminin ortaya çıkışındaki düşünce, gerekse yapılan uygulamalar bilgi okuryazarlığı kavramının temeli olmuştur. Ayrıca, pek çok deneyim ve uygulamaya sahip kullanıcı eğitimi üzerine oturtulacak bir bilgi okuryazarlığı programının başarı oranı da oldukça yüksek olacaktır.

2.3. BİLGİ OKURYAZARLIĞI

2.3.1. Giriş ve Tanım

Bilgi okuryazarlığı kavramının 1970’lerde ortaya çıktığı ifade edilirse de, bilginin bulunması ve kullanılması becerileri (AASL/AECT 1998:1) bağlamında kütüphanecilerin hiç de yabancı olmadığı bir kavramdır. Kullanıcı eğitimi başlığı altında açıklandığı gibi, kavramın üniversite kütüphaneleri için kullanıcı eğitimi ile paralel düşünülmesi sonucunda başlangıcını 19. yüzyıla kadar götürmek mümkündür. Bilgi okuryazarlığı ile kullanıcı eğitimi, kütüphane eğitimi ve bibliyografik eğitim kavramları arasındaki ayrım net ya da kesin olmamakla birlikte, yaygın görüş olarak kullanıcı eğitimi geleneksel kütüphane kaynaklarına yönelik bir eğitimi ifade ederken, bilgi okuryazarlığı teknolojik gelişmelere paralel olarak daha kapsamlı bir içerik ve farklı öğretim tekniklerini ifade etmektedir (Grafstein 2002:197).

Bilgi okuryazarlığı ile ilgili araştırmalarda ortak görüş olarak, kavram ilk kez 1974’te Amerika Bilgi Endüstrisi Derneği (Information Industry Association (IIA)) başkanı Paul Zurkowski tarafından, NCLIS için hazırlamış olduğu bir raporda kullanılmıştır. Bu raporda Zurkowski bilgi okuryazarlığını, “işlerinde bilgi kaynaklarını kullanmayı bilenler bilgi okuryazarı kişilerdir. Bunlar karşılaştıkları sorunları çözmede birincil kaynakların yanında çok çeşitli bilgi araçlarını kullanma tekniklerini ve becerilerini öğrenmişlerdir” açıklamasından sonra, bu konudaki görüşlerini, “ABD nüfusunun neredeyse tamamı okuryazardır. Ancak bunların çok azı –belki altıda biri- bilgi okuryazarı olarak nitelendirilebilir.... Bu nedenle NCLIS,

bireylerin bilgi okuryazarı olmaları için ulusal bir programın hazırlanmasına öncülük etmelidir” biçiminde vurgulamıştır. (Behrens 1994; Bruce 1997; Doyle 1994; Spitzer, Eisenberg ve Lowe 1998; Seamans 2001:11).

Behrens (1994: 309-10)’e göre Zurkowski bu tanımda; (1) Bir iş ortamında bilgi kaynaklarına başvurulmasının, (2) Bilgi araçlarının ve birincil kaynakların kullanımında bazı teknik ve becerilere gereksinim duyulduğunun, (3) Bilginin sorun çözmede kullanılmasının önemine işaret etmiştir. Ayrıca Behrens, bilgi okuryazarlığının soyut bir kavram olduğunu, bilgi ve okuryazarlık kavramlarının tarihsel anlamlarını karşılamada tam olarak uygun olmamasına karşın yaşanan gelişmelerle öne çıkan iki kavramın zekice bir araya getirilmesinden ibaret olduğunu ifade etmektedir. Bu kavram bilgi kullanım becerisini ya da “enformasyon bilgisine” sahip olunmasını temsil etmektedir.

Wilson (2001:3)’a göre bilgi okuryazarlığı yaşamboyu öğrenme için bir temeldir. Yaşamboyu öğrenme ise tüm disiplinler, eğitim çevreleri ve eğitim düzeyleri için ortak bir kavramdır. Bu nedenle bilgi okuryazarlığının kişisel ve kurumsal bakış açısı ile pek çok tanımı yapılmıştır.

Bilgi okuryazarlığına ilişkin ilk kapsamlı tanım, 1989’da ALA Başkanlık Komitesi’nin, bilgi okuryazarlığı sonuç raporunda yapılmıştır. Rapora göre; insanlar bilgi çağında etkin olmak için –bireysel ya da ülke olarak- bilgi okuryazarı olmak zorundadır. “Bilgi okuryazarı olmak için, kişi bilgiye gereksinim duyduğunu bilmeli ve bu bilgiyi elde etmeli, değerlendirmeli ve etkin bir biçimde kullanmalıdır. Bilgi okuryazarı kişiler bilginin nasıl düzenlendiğini, nasıl bulunacağını ve nasıl kullanılacağını bildiklerinden, nasıl öğreneceğini öğrenmiş kişilerdir. Bu kişiler herhangi bir görevi yerine getirmede ya da herhangi bir karar vermede gereksinim duyduğu bilgiyi daima bulabildiklerinden, yaşamboyu öğrenmeye hazır kişilerdir” (American... 1989).

Bu tanım Spitzer, Eisenberg ve Lowe (1998:22-3)’a göre kütüphanecilik alanında yaygın olarak kabul görmüş ve sonradan yapılan tanımlara da temel

oluşturmuştur. Lenox ve Walker (1992:2) ALA tarafından yapılan tanıma katılmakla birlikte, kütüphanelerin geleneksel içeriklerinin ötesinde bilgi kaynakları üzerinde durması açısından yetersiz görmektedir. Onlara göre bilgi bilgisayar, kitap, resmi yayın, film, konuşma, poster ya da hangi kaynakta olursa olsun, bilgi okuryazarlığının içeriğinde söz konusu kaynaklarda nelerin görüldüğünün/duyulduğunun açıklanması ve anlaşılması da olmalıdır. Verilecek olan bilgi okuryazarlığı eğitiminde öğrencilere, hangi bilgi taşıyıcısı ile sunulmuş olursa olsun, verilen mesajın ayrılması, seçilmesi ve analiz edilmesi öğretilmelidir.

Bilgi okuryazarlığına ilişkin ALA'nın tanımına dayalı daha kapsamlı bir tanım, 1992 yılında Doyle tarafından yapılmış olan bir çalışmanın sonuçlarında yer almıştır. Buna göre bilgi okuryazarı kişi;

- Doğru ve yeterli bilginin karar verme için temel oluşturduğunun bilincindedir.
- Bilgi gereksinimini fark eder.
- Bilgi gereksinimine dayalı olarak soruları formüle eder.
- Bilginin potansiyel kaynaklarını belirler.
- Başarılı bir arama stratejisi geliştirir.
- Bilgisayar ve diğer teknolojileri kullanarak bilgi kaynaklarına erişir.
- Bilgiyi değerlendirir.
- Uygulamada kullanmak üzere bilgiyi düzenler.
- Mevcut bilgi yapısı içerisinde yeni bilgiyi birleştirir.
- Bilgiyi eleştirel düşünme ve sorun çözmede kullanır (Doyle 1994:3).

Doyle'un bilgi okuryazarı kişinin niteliklerine ilişkin bu açıklamalarından sonra, bilgi okuryazarlığının ne olduğuna ilişkin bireysel ve kurumsal düzeyde pek çok tanım yapılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır:

Bruce (1997) Doyle'un yapmış olduğu tanıma dayalı olarak bilgi okuryazarı kişinin sahip olması gereken yedi özellik belirtmiştir (Bkz. Şekil 2). Avustralya

yükseköğretim standartlarına da temel oluşturan bu yaklaşım, Avustralya Akademik Kütüphaneler Konseyi tarafından yürütülen bir çalışmanın sonucu olarak “Bilgi Okuryazarlığı Standartları” adı ile 2001’de yayınlanmıştır. Çalışmada bilgi okuryazarı kişinin sahip olması gerekli beceriler şöyle belirtilmiştir:

- Bilgi için bir gereksinim duyar,
- Gereksinim duyulan bilginin boyutunu belirler,
- Gereksinim duyulan bilgiye etkin bir biçimde erişir,
- Bilgiyi ve bilgi kaynaklarını değerlendirir,
- Seçilen bilgiyi kendi bilgi tabanı ile birleştirir,
- Belli bir amaca ulaşmada bilgiyi etkin olarak kullanır,
- Bilgi kullanımına ilişkin yasal, sosyal ve kültürel konuları anlar,
- Bilgiyi etik ve yasal olarak elde eder ve kullanır,
- Toplanan ya da üretilen bilgiyi sınıflandırır, depolar, kullanır ve yeniden şekillendirir.
- Bilgi okuryazarlığının yaşamboyu öğrenmenin önkoşulu olduğunun farkındadır.

Bilgi okuryazarlığı bilgi gereksinimini fark edebilme ve bu bilgiyi değişik formatlardan elde etme, değerlendirme, etkin kullanma ve iletme becerilerini içerir (State University... 1997).

Bilgi okuryazarlığı, sorun çözme ve karar vermede bilginin etkili bir biçimde elde edilmesi ve değerlendirilmesidir. Bilgi okuryazarlığı yeteneğine sahip olmak, şunların yapılabilmesi anlamına gelir:

Şekil 2: Bilgi Okuryazarı Bireyin Özellikleri



- Bilgi/teknoloji alanında varlığını sürdürme ve başarılı olma,
- Demokratik bir toplumda üretkenlik ve verimliliğin öncüsü olma,
- Hızla değişen çevreye uyum sağlama,
- Gelecek nesiller için daha iyi bir gelecek sağlama,
- Kişisel ve mesleki sorunları çözmede uygun bilgiyi bulma,
- Yazma ve bilgisayar becerisine sahip olma (Rader 1991: 25).

2.3.2. Bilgi Okuryazarlığı Kavramının Gelişimi

Bilgi okuryazarlığı kavramı Zurkowski tarafından ilk kez kullanıldıktan sonra yalnızca ABD’de değil, tüm dünyada hem kütüphanecilikte hem de başka alanlarda yer almaya başlamıştır. Spitzer (1998:36)’a göre, insanları bilginin başarılı kullanıcıları yapmayı hedefleyen bilgi okuryazarlığı kavramı, bilgi kaynaklarının

yapısının anlaşılması ve büyük miktarda bilgi ile baş edebilme anlamı taşıdığından özellikle kütüphanecilerin yakın ilgi konusu olmuştur. Kütüphanecilik dışındaki ilgi ise bilginin aşırı miktarda artışının etkileri ile birlikte düşünülmesi üzerinedir.

1976'da Texas A & M Üniversitesi kütüphanesinin düzenlemiş olduğu ve gelecekte bilginin düzenlenmesi konusunun değerlendirildiği bir toplantıda, L. Burchinal tarafından sunulan bir bildiride kavram tekrar gündeme gelmiştir. Burchinal; "Bilgi okuryazarı olmak yeni beceriler gerektirir. Bu beceriler sorun çözme ve karar vermede gereksinim duyulan bilginin nasıl elde edileceği ve kullanılacağı ile ilgili becerileridir" demiştir (Spitzer, Eisenberg ve Lowe 1998:22). Behrens (1994:310)'a göre bu açıklama ile dikkat çekilmek istenen noktalar; (1) Bilginin elde edilmesi ve kullanılması becerileri, (2) Sorun çözme ve karar vermede bu bilginin kullanımı, (3) Etkin ve yeterli bilginin bulunması ve kullanılmasıdır.

Bilgi okuryazarlığına ilişkin kütüphanecilik çevresi dışından ilk açıklama ise yine 1976'da gelmiştir. Bir kitle iletişim danışmanı olan Hamelink bilgi okuryazarlığını geleneksel resmi iletişim ortamının bunaltıcı etkilerinden kurtulma ve dünyadaki olaylara "öngörülü açıklamalar" getirme gereksinimi olduğunu vurgulamıştır. İnsanların politik ve ekonomik konulardan bağımsız alternatif haber kanalları ve bilgi ağlarına gereksinim duyduklarını ifade eden Hamelink, bunun için bilginin alternatif kullanımının öğrenilmesi gerektiğini belirtmiştir (Behrens 1994:310).

Aynı yıl Owens'ın, bilgi okuryazarlığı kavramına demokratik toplum olabilme yolunda kişilerin sahip olmaları gerekli beceriler olarak yaklaştığı görülmektedir. Owens'a göre bilgi okuryazarlığı daha etkin ve yeterli iş görmenin ötesinde, demokratik kuruluşların yaşam garantisidir. Tüm insanlar eşit yaratılmıştır, ancak bilgi kaynaklarına dayalı karar veren kişiler, bilgi okuryazarı olmayan vatandaşlardan daha isabetli karar verirler. Bilgi kaynaklarına dayalı karar verme tüm sosyal sorumluluklarda vazgeçilmez bir gerekliliktir (Behrens 1994:310; Spitzer, Eisenberg ve Lowe 1998:22).

1979’da IIA bilgi okuryazarı kişiyi “sorun çözmede bilgi araçlarını kullanma teknik ve becerilerine sahip kişi” olarak tanımlamıştır. Aynı yıl Taylor kütüphaneci bakış açısı ile yapılacak bilgi okuryazarlığı tanımlarında yer alacak unsurları şöyle belirtmiştir;

- Pek çok sorunun uygun bilginin elde edilmesi ile çözülebileceği,
- Değişik bilgi kaynaklarının elde edilebilmesinin (kimden ve nereden) bu okuryazarlığın bir gerekliliği olduğu,
- Süreklilik gerektiren bilgilenme sürecinin bilgi edinme kadar önemli olduğu,
- Bilgi edinmede stratejilerin (ne zaman ve nerede) olduğu (Behrens 1994:311).

1970’li yıllardan 1980’li yılların ortalarına kadar kavramın gelişimi kütüphaneciler, iletişim uzmanları ve eğitimciler arasında devam etmiştir. Bu süreçte bilgisayar okuryazarlığı kavramı da hayli yaygınlaşmıştır. Bunun üzerine Horton’un 1983 yılında bilgisayar okuryazarlığı ile bilgi okuryazarlığı ayrımını konu alan makalesi yayınlanmıştır. Buna göre, bilgisayar okuryazarlığı makinenin ne yapıp yapamadığı anlayışı üzerine inşa edilmiştir. Bilgisayar okuryazarlığının başlıca iki unsuru donanım okuryazarlığı ve yazılım okuryazarlığıdır. Oysa bilgi okuryazarlığı bunun ötesinde bir içeriğe sahiptir. Bireylerin bilgi patlamasına karşı bilinçlerinin ve girişimciliklerinin artırılması yanında, sorun çözme ve karar vermede gereksinim duyulacak her türlü bilginin belirlenmesi, erişilmesi ve elde edilmesinin nasıl olduğunun anlaşılması anlamına da gelmektedir (Behrens 1994:311).

1980’li yıllar bilgi okuryazarlığının kütüphane kullanıcı eğitim programlarını da etkilediği bir dönemdir. Bu yönde ilk girişim, 1985 yılında Colorado Üniversitesi Kütüphanesi’nden gelmiştir. Kütüphane, mevcut kullanıcı eğitim programının bilgi okuryazarlığına dönüştürülmesi kapsamında kavramın tanımlanması üzerinde durmuş ve M. Tessmer tarafından 1985’te geliştirilen “gereksinimler doğrultusunda bilginin etkin olarak elde edilmesi ve değerlendirilmesi yeteneğidir” tanımını benimsemiştir. Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasına yönelik özellikler olarak da şunlar vurgulanmıştır;

- Beceriler ve bilgi bütünlüğü

- Beceriler (araştırma stratejisi, değerlendirme)
- Araç ve kaynaklar bilgisi
- Çeşitli davranışların gelişimi
 - Israrcılık
 - Detaylara önem verme
 - Basılı ve tek bir kaynaktan yararlanmayı önleme
- Zaman ve emek tasarrufu
- Okuryazarlık ve bilgisayar okuryazarlığının ayırt edilmesi

Bilgi okuryazarlığı şunlar değildir:

- Yalnızca kaynak bilgisi
- Salt kütüphaneye bağımlılık
- Yalnızca bilginin bulunması (aynı zamanda anlama ve değerlendirme)
(Breivik 1985:723).

Behrens (1994:312)'a göre bu çalışmada bilgi okuryazarlığı açısından bir açılım söz konusudur ve kavramın şu yönleri yansıtılmıştır:

- Bilginin aranmasına yönelik stratejiler geliştirilmesi bilgi okuryazarlığı becerilerindendir.
- Bilgi okuryazarlığı bilginin elde edilmesinin ötesinde anlaşılması ve değerlendirilmesini de içerir.
- Kütüphaneler bilginin yegane kaynağı değildir.
- Bilgi okuryazarlığı bilgi gereksiniminin farkında olma ve bilgiyi doğru kullanma gibi çeşitli davranışlar sergilenmesini gerektirir.

1980'li yıllarda, ilk ve ortaöğretim düzeyinde bilgi okuryazarlığı becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına yönelik çabalar da görülmeye başlanmıştır. Spitzer (1998:41)'a göre bu çabaların ilki Nisan 1983'te *National Commission on Excellence in Education*'ın ABD okulları ile ilgili yayınladığı "A Nation at Risk" adlı bir rapordur. Raporda elektronik ve dijital ortamdaki bilginin kontrol edilmesinin ülke için bir tehdit oluşturduğu ve bu tehdidin ortadan kalkmasının öğrencilerin

yaşamboyu öğrenen bireyler olmaları ile mümkün olacağı belirtilmiştir. Breivik (1987) raporda geçen yaşamboyu öğrenen öğrencilerin şu özellikleri taşıması gerektiğine işaret etmiştir;

-Bilginin tanımlanması ve iletilmesini de içerecek biçimde bilginin elde edilmesi sürecini anlar,

-Farklı gereksinimler için kütüphaneleri ve çeşitli bilgi kanallarını etkin olarak değerlendirir,

-Veritabanı becerileri, tablolama ve kelime işlemci yazılımlarını kullanma becerileri ile kitap, dergi, rapor gibi kaynaklarda depolanan bilgiyi elde etmeye ilişkin temel becerileri kazanır,

-Bilgiye ilişkin telif hakkı, bilginin gizliliği ve bilgiye ilişkin diğer etik ve yasal konularda sorumluluk sahibidir (Behrens 1994:314).

Doyle (1994) raporda ortaöğretimde kütüphane ve bilgi kaynaklarının rolüne ilişkin önerilerin yer almamasının şaşırtıcı olduğuna dikkat çekerken, Hashim (1986)'dan aktarımla Spitzer, Eisenberg ve Lowe (1998:41) bilgi okuryazarlığı kavramının ilk kez kullanılmasında öncü olan NCLIS'in bu rapora; "eğitimin desteklenmesinde kütüphane ve bilgi kaynaklarının rolü ile bilginin bulunması ve etkin kullanımını içeren beceriler önemlidir. Eğitimin temel amacı her öğrenciye gereksinim duyulan bilginin nasıl bulunacağı, elde edileceği ve düzenleneceği ile bu bilginin açık ve ikna edici biçimde nasıl sunulacağının öğretilmesidir" açıklamasını eklediğini belirtmektedir (Spitzer, Eisenberg ve Lowe 1998: 41; Doyle 1994: 6).

Bu tarihten sonra NCLIS üyeleri bilgi okuryazarı kişinin sahip olması gerekli "bilgi becerileri" için bir strateji geliştirme kararı almıştır. Mancall, Aaron ve Walker'ın "*Educating Students to Think: The Role of the School Library Media Program*"(1986) adlı çalışması bu doğrultuda ilk yayındır (Spitzer, Eisenberg ve Lowe 1998:248-9). Bu çalışmada okul kütüphanesi medya programına ilişkin üç unsur belirlenmiştir:

(1) Programın öğrencilerin düşünme yetilerinin gelişmesindeki katkısı,

(2) Programda öğrencilerin bilgi ve düşünce süreçlerine ilişkin teorik içeriğin olması,

(3) Eğitim programları içerisinde bilgi becerileri programının yer almasına temel oluşturacak kavramların ve söylemlerin geliştirilmesi.

Bu amaçla yapılmış diğer bir çalışma ise Khulthau'nun 1987 tarihli *“Information Skills for an Information Society: A Review of the Research”* adlı çalışmasıdır. Doyle (1994:8)'a göre bu monograf, bilgi okuryazarlığı kavramının gelişiminde gereksinim duyulan ampirik ve mantıksal çalışmalar için başlangıç olmuştur. Khulthau çalışmasında bilgi toplumunda okuryazar olmaya ilişkin olarak;

Bilgi toplumunda bilgi okuryazarı olmaktan kastedilen nedir? Bilgi okuryazarlığı fonksiyonel okuryazarlıkla yakından ilişkilidir. Günlük yaşamda bilginin okunması ve kullanımını içerir. Bilgi gereksiniminin fark edilmesi ve bilgiye dayalı doğru kararların alınmasını sağlar. Bilgisayarlar ve kitle iletişim araçları ile sunulan bilginin karmaşık yapısının üstesinden gelmeyi, teknik ve sosyal değişimin gerektirdiği yeni bilgi ve becerileri yaşamın her alanına uygulamayı sağlar (Behrens 1994:313; Spitzer 1998:249),

açıklamalarını getirmiştir. Kütüphane becerileri ile bilgisayar becerileri bilgi okuryazarlığı tanımının içerisinde gösterilmiş, kütüphane becerilerinin kazanılması bilgi becerilerinin kazanılmasında “uzmanlık düzeyi” olarak tanımlanmıştır. Doyle (1994:8) ve Spitzer (1998:42)'a göre çalışmada başlıca iki tema üzerinde durulmuştur;

- Öğrencilerin uzman düzeyde bilgi becerilerine sahip olması, kütüphane medya merkezlerinin eğitim programı içerisinde bilgi okuryazarlığı becerileri eğitimini yerleştirmeleri ile gerçekleşebilir,
- Bilgi teknolojileri, öğrencinin öğrenmesinde önemli olan bilgi kaynaklarına erişimi sağlar. Bilgisayar okuryazarlığı bilgisayarlara başvurma ve kullanmayı içerecek biçimde genişlemiştir. Öğrenciler bilgi teknolojilerini uygun bilgiyi araştırmada araç olarak kullanırlar.

Bilgi okuryazarlığının eğitimin genel bir parçası olarak görülmesi ile birlikte, kavramın içerdiği becerilere ilişkin modeller de geliştirilmeye başlanmıştır. Bunun en önemli örneği Eisenberg ve Berkowitz (1988) tarafından bilgi sorunlarının çözümünde öğrencilere sistematik altyapı sağlamak amacıyla geliştirilen “Big Six Skills” (büyük altılı) modelidir. Modelin aşamaları şunlardır;¹

1. *Hedef Tanımı*: Sorunun tanımlanması, gereksinimlerin belirlenmesi.
2. *Bilgi Arama Stratejileri*: Kaynak türünün belirlenmesi, öncelikli kaynakların belirlenmesi.
3. *Bulma ve Erişme*: Kaynakların bulunması, bilginin bulunması.
4. *Bilgi Kullanımı*: Okuma, inceleme, tam bilgi edinme, vb.
5. *Sentezleme*: Bilginin düzenlenmesi, bilginin sunulması.
6. *Değerlendirme*: Ürünün değerlendirilmesi, işlemin değerlendirilmesi.

Seamans (2001:12)’a göre *Big Six Skills* kapsamındaki becerilerin ortaya konmasında bilgi okuryazarlığı kavramı doğrudan temel alınmamasına karşın, bilgi okuryazarlığı unsurlarının ortaya konmasında birleştirici olmuştur. Kurbanoglu (2001:6) bu durumu “bilgi okuryazarlığı, bilgi problemlerini çözme becerisi olarak tanımlandığından, bilgi problemi çözme aşamalarını bilgi okuryazarlığının aşamaları olarak ele almak olasıdır” biçiminde açıklamaktadır. Bu aşamaların esas önemi kütüphane eğitiminin kendi başına ayrı olarak düşünülmesinin ötesinde eğitim programının bir parçası olarak ele alınması düşüncesini kuvvetlendirmesidir (Seamans 2001:12).

Bilgi okuryazarlığı çabalarının kilometre taşlarından biri sayılan (Seamans 2001:14) ALA’nın raporu 1989 yılında yayınlanmıştır. Bu raporda, bilgi okuryazarlığına ilişkin çalışmaların tamamında kabul görmüş bir bilgi okuryazarlığı tanımı getirilirken, konunun günlük ve mesleki yaşam ile demokrasi için de önemi vurgulanmıştır (Spitzer 1998:36). Bilgi okuryazarı olmanın önemine ilişkin olarak raporda şu açıklamalar yer almaktadır:

¹ Ayrıntılı bilgi için <http://big6.com> adresine bakılabilir.

Başka hiçbir gelişim Amerikan toplumunu Bilgi Çağı'ndan daha çok etkilememiştir... Hem demokratik yaşamımız hem de uluslararası rekabete katılımımızı önemli oranda etkilemiş olan Bilgi Çağı gerçekleri ile ülkemiz nasıl baş edebilir? ABD için bilgi toplumu yaratılmasının önünde uzun süredir sosyal ve ekonomik engeller mevcuttur. Bunların üstesinden gelinmesi için insanlar bilgi okuryazarı olmalıdırlar. Bilgi okuryazarı olmak için birey, bilgiye gereksinimi olduğunun farkında olmalı, bu bilgiyi elde etmeli değerlendirmeli ve etkin bir biçimde kullanılmalıdır. Bunun için tüm eğitim kurumları bilgi okuryazarlığını öğretim programlarına entegre ederek bireylerin ve kuruluşların bilgi toplumunun sunmuş olduğu avantajlardan yararlanmalarını sağlamada liderlik rolü üstlenmelidir (American Library... 1989:1).

Raporun, sonuç kısmında bilgi okuryazarı bireylerin yetiştirilmesinde yapılması gerekenler de şöyle sıralanmıştır:

1. Hepimiz bilginin nasıl düzenlendiğini; bu bilgiye nasıl erişeceğimizi; ev, toplum ve iş yaşamımızda bilginin rolünü yeniden değerlendirmek zorundayız.
2. Bilgi okuryazarlığının teşvik edilmesi için ALA'nın önderliğinde ve diğer kuruluşların desteğiyle bir Bilgi Okuryazarlığı Koalisyonu resmi olarak kurulmalıdır.
3. Bilgi ve bilginin kullanımına ilişkin araştırma ve tanıtım projelerine gereksinim vardır.
4. Eğitim Bakanlığı, Yüksek Eğitim Komisyonu ve Akademik Kurul öğrencilerin bilgi okuryazarı olmaları için gereken desteği sağlamalıdır.
5. Öğretmen eğitimi ve performans beklentileri bilgi okuryazarlığına bağlı olarak yeniden oluşturulmalıdır.
6. Beyaz Saray'ın Kütüphane ve Bilgi Hizmetleri Konferansı'nın teması içerisinde bilgi okuryazarlığının da olması sağlanmalıdır (American Library... 1989:11-12).

ALA'nın önerilerine dayalı olarak, Nisan 1989'da NCLIS ve AASL sponsorluğunda bir sempozyum düzenlenmiştir. "*Information Literacy and Education for the 21st Century: Toward an Agenda for Action*"(1989) adlı toplantının bildirilerinde, bilgi okuryazarlığı programları için okul kütüphanecilerinin

standartları nasıl kullanacakları konusu tartışılmıştır. Ayrıca bilgi okuryazarlığı konusunda öğretmenlere, okul idarecilerine, okul kütüphanelerine ve eğitim bütçelerine yönelik geniş bir öneri listesi yayınlanmıştır (Seamans 2001: 13). Öneriler arasında bilgi okuryazarlığı konusunda ulusal bir bilgi paylaşımının sağlanması amacıyla kısa süre içerisinde bir oluşuma gidilmesi de vardır.

Bu doğrultuda 9 Kasım 1989'da, P. S. Breivik başkanlığında iş dünyası, hükümet ve eğitim çevrelerinden 60'ın üzerinde ulusal kuruluşun bilgi okuryazarlığına ilişkin bilgileri paylaştığı bir oluşum olan NFIL kurulmuştur. NFIL'in aktivitelerini özetleyen bir rapor 1990'da Breivik tarafından hazırlanmıştır. Raporun ana teması bilgi okuryazarlığı kavramının öneminin toplumun her kesimine yayılmasıdır (Breivik 1993:98; 2000:3; Oberman 1998:703).

Bilgi okuryazarlığının eğitim kurumları için artan önemi karşısında iş dünyası da bu konuyla ilgilenmeye başlamıştır. İlk çalışma Amerika Çalışma Bakanlığı tarafından oluşturulmuş bir komisyonun (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS)) geleceğin iş ortamı için gerekli becerileri ortaya koyduğu rapordur. Raporda hiyerarşik yönetim yapısının çalışanların yönetime aktif katılımı biçimine dönüştüğü belirtilmiş ve çalışanların çeşitli beceriler kazanması gerekliliği vurgulanmıştır. 21. yüzyılın bireylerinin başarılı iş performansı göstermeleri için etkin olmaları gereken alanlar olarak şunlar gösterilmiştir:

Kaynakların Kullanımı: Zaman, para, materyal, yer ve personel.

Kişilerarası İlişkiler: Takım çalışması, başkalarına öğretme, müşterilere hizmet, liderlik, değişik kültürde insanlarla çalışma.

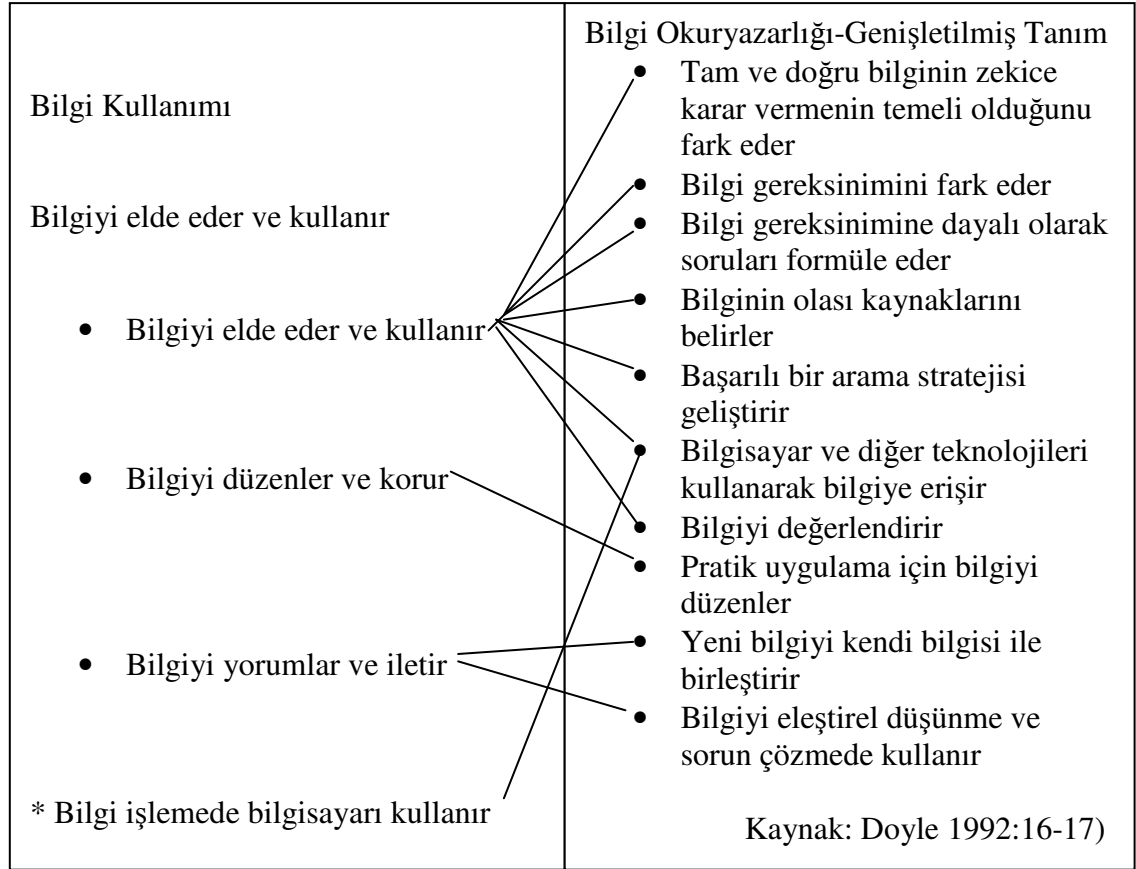
Bilgi Kullanımı: Verinin elde edilmesi ve değerlendirilmesi, dosyaların düzenlenmesi ve korunması, yorumlama ve iletme, bilgisayarların bilgi iletmede kullanılması.

Sistemlerin Analizi: Sosyal, kurumsal ve teknolojik sistemlerin anlaşılması, performansın izlenmesi ve iyileştirilmesi, sistemlerin oluşturulması ve iyileştirilmesi.

Teknoloji Kullanımı: Ekipman ve araçların seçilmesi, özel görevler için teknolojiye başvurulması, teknolojilerin korunması.

Bilgi kullanımı başlığında belirtilen yeterliliklere ilişkin verilen ayrıntıda, bilgi okuryazarlığı ile örtüşen konulardan bahsedildiği görülmektedir. Spitzer, Eisenberg ve Lowe (1998:92) tarafından gösterilen bu ilişki Şekil 3’de verilmiştir.

Şekil 3. İş Dünyası İçin Bilgi Okuryazarlığı Konuları



Bunların gerçekleştirilmesinde gerekli beceriler ise üç düzeyde ele alınmıştır:

Temel Beceriler—okuma, yazma, aritmetik ve matematik, konuşma ve dinleme.

Düşünme Becerileri—yaratıcı düşünme, karar verme, sorun çözme, akıl yürütme, nasıl öğreneceğini bilme, muhakeme.

Kişisel Nitelikler—bireysel sorumluluk alabilme, kişisel saygınlık, kendini yönetme ve bütünlük (Secretary’s... 1991).

1994 yılında AASL, 1993 yılında Wisconsin Eğitimsel Araçlar Derneği (Wisconsin Educational Media Association (WEMA)) tarafından geliştirilmiş olan *Bilgi okuryazarlığı: Bilgi sorununu çözmeye bir düşünce yazısı* adlı çalışmaya dayalı olarak ulusal bilgi okuryazarlığı standartlarını geliştirmiştir. NFIL tarafından da onaylanan bu standartlar yedi temel unsura işaret etmektedir:

- Bilgi gereksiniminin tanımlanması
- Araştırma stratejisinin geliştirilmesi
- Kaynakların bulunması
- Kaynaklara kapsamlı bir biçimde erişilmesi
- Bilginin yorumlanması
- Bilginin iletilmesi, ürün ve işlemin değerlendirilmesi (Doyle 1994:11; Spitzer, Eisenberg ve Lowe 1998:44).

Spiter, Eisenberg ve Lowe (1998:44)'a göre bilgi okuryazarlığı için standartlar oluşturmaya yönelik ilk olan bu çalışmada okullarda bilgi okuryazarlığı programlarının geliştirilmesinin de önemi vurgulanmıştır.

AASL ve AECT'nin çalışmaları sonucu, 1998 yılında ilk ve ortaöğretim düzeyi bilgi okuryazarlığı standartları kesin olarak ortaya konmuştur. "*Information Literacy Standarts for Student Learning*" adı ile yayınlanan bu çalışmada, ilk ve ortaöğretim düzeyi için bilgi okuryazarlığı becerileri üç bölüm altında, toplam dokuz standartta toplanmıştır. Bu standartlar şöyledir:

Bilgi Okuryazarlığı

Standart 1: Bilgi okuryazarı öğrenci bilgiye etkin bir biçimde ulaşır.

Standart 2: Bilgi okuryazarı öğrenci bilgiyi eleştirel ve yeterli olarak değerlendirir.

Standart 3: Bilgi okuryazarı öğrenci bilgiyi doğru ve yaratıcı bir biçimde kullanır.

Bağımsız (Kendi kendine) Öğrenme

Standart 4: Bağımsız öğrenebilen öğrenci bilgi okuryazarıdır ve ilgi alanlarına yönelik bilgiyi takip eder.

Standart 5: Bağımsız öğrenebilen öğrenci bilgi okuryazarıdır ve her formattaki yaratıcı bilgiye ilgi duyar.

Standart 6: Bağımsız öğrenebilen öğrenci bilgi okuryazarıdır ve bilgi arama ve üretme aşamalarında mükemmelliğe gayret eder.

Sosyal Sorumluluk

Standart 7: Öğrenen topluma olumlu katkıda bulunan öğrenci bilgi okuryazarıdır ve demokratik bir toplum için bilginin öneminin farkındadır.

Standart 8: Öğrenen topluma olumlu katkıda bulunan öğrenci bilgi okuryazarıdır ve bilgi/bilgi teknolojileri konularında etik davranış sergiler.

Standart 9: Öğrenen topluluk ve topluma olumlu katkıda bulunan öğrenci bilgi okuryazarıdır ve bilgi üretimine katkıda bulunmak için başkalarıyla işbirliği yapar (AASL/AECT 1998:8-9).

Ayrıca, bu üç kategoride yer alan her bir standart için ayrı ayrı olmak üzere toplam 29 gösterge bulunmaktadır (AASL/AECT 1998: 9-41).

2.3.3. Bilgi Okuryazarlığı Modelleri

Bilgi okuryazarlığı kavramının ortaya çıkması ve gelişimi ile birlikte, literatürde bilgi okuryazarlığı ile kastedilen yeterliliklere ilişkin pek çok modelin geliştirilmiş olduğu görülmektedir. Bu modellerin bazıları bilgi okuryazarlığı programlarının oluşturulmasında geniş kabul görürken standartların oluşumuna da kaynaklık etmişlerdir. Bu modellerden bazıları aşağıda verilmiştir.

2.3.3.1. İngiliz Modeli (Dokuz Adım Planı)

Ortaöğrenim öğrencilerine kazandırılacak olan bilgi becerilerine ilişkin geliştirilmiş bu model, Marland (1981)'ın yayınlanmış olduğu “Ortaöğrenim Eğitim

Programlarında Bilgi Becerileri” adlı çalışmaya dayalı olarak Cooke (1989) tarafından geliştirilmiştir (Bkz. Şekil 4). Öğrencilerin araştırma yapmaları için gerekli becerilerin dokuz adımda gösterildiği bu modelde, daha çok kütüphanecilere yol gösterme amaçlanmıştır (Loertscher ve Wools 2002:106).

Şekil 4: Bilgi Okuryazarlığı İçin Dokuz Adım Modeli

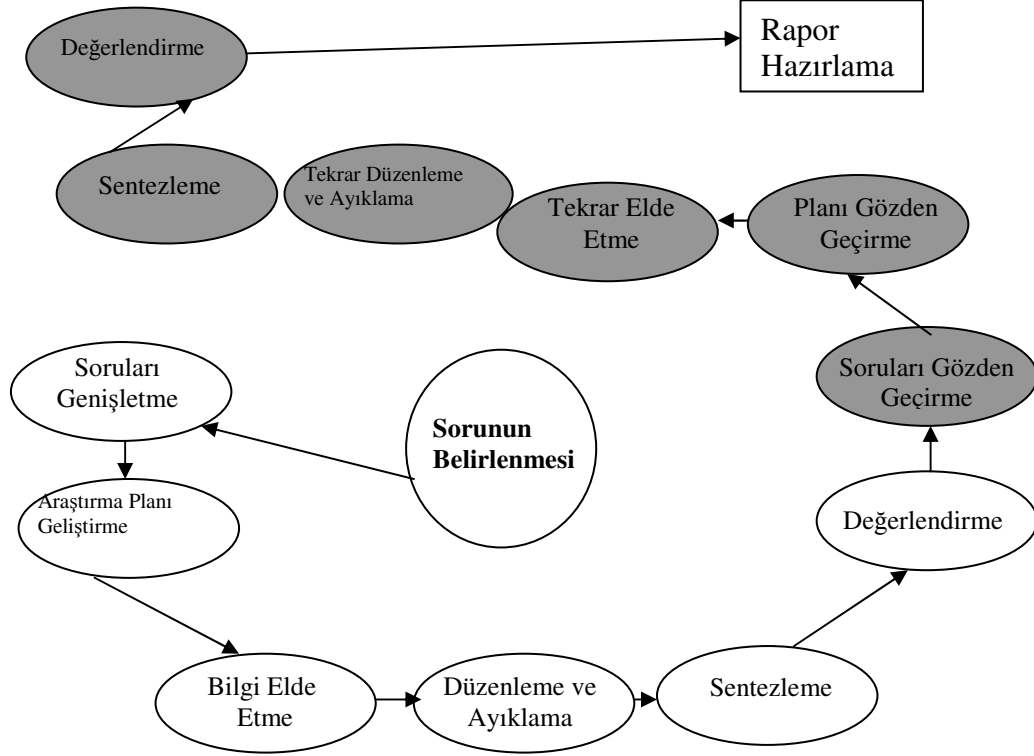
1. NE YAPMAYA GEREKSİNİMİM VAR? (Formüle etme ve analiz gereksinimi)
2. NEREYE GİDEBİLİRİM? (Olası kaynakları belirleme ve bilgi edinme)
3. BİLGİYİ NASIL ELDE EDEBİLİRİM? (Kaynakları belirleme ve elde etme)
4. HANGİ KAYNAKLARI KULLANMALIYIM? (Kaynakları inceleme, seçme ve çıkarma)
5. KAYNAKLARI NASIL KULLANMALIYIM? (Kaynakları sorgulama)
6. KAYNAKLARI NASIL KAYDETMELİYİM? (Bilgiyi kaydetme ve sınıflandırma)
7. GEREKSİNİM DUYDUĞUM BİLGİYİ ELDE ETTİM Mİ? (Yorumlama, analiz etme, sentezleme, değerlendirme)
8. BİLGİYİ NASIL SUNMALIYIM? (Sunma, iletme)
9. NE BAŞARDIM? (Değerlendirme)

Kaynak: The Nine Step Plan. Hinchingsbrooke School, 2003. (06.07.2004).
<<http://www.hinchbk.cambs.sch.uk/resources/english/bignine.html>>

2.3.3.2. McKenzie Araştırma Döngüsü Modeli

McKenzie tarafından ilk olarak 1995 yılında öğrencilerin araştırmalarında kullanacakları bir yöntem olarak geliştirilmiş olan model, 1996 yılında gözden geçirilerek yeniden yayınlanmıştır. Benzer modellerden farkı “araştırma sürecindeki esas ve alt sorular üzerinde yoğunlaşılması” olarak açıklanan model, “öğrencilerin araştırmalarının başlangıcında neyi bilmediklerini bilmeleri” amacıyla oluşturulmuştur (Bkz. Şekil 5) (McKenzie 1999).

Şekil 5: McKenzie Araştırma Döngüsü Modeli



Kaynak: McKenzie 1999.

Modelde araştırma süreci yedi aşamadan oluşmaktadır ve altıncı aşama olan değerlendirme de beş alt aşama yer almaktadır. Bunlar;

- *Soru Oluşturma:* Açıklanması gereken asıl sorun açıkça belirtilir ve ayrıntılarıyla planlanır. İlişkili soruların tamamını gösteren bir form hazırlanmak üzere beyin fırtınası yapılır. Bu daha sonra yapılacak olan araştırma çabaları için de yol gösterici olacaktır.
- *Planlama:* Esas sorunun cevaplandırılmasında yardımcı olacak ilgili ve uygun bilginin bulunmasında en iyi yöntem düşünülür. Bu arada elde edilecek bilginin hangi tür bilgi kaynaklarından elde edileceği ile bu bilgilerin nasıl seçileceği, depolanacağı ve erişileceğine de karar verilir.
- *Elde Etme:* Uygun ve ilgili bilginin elde edilmesi için çeşitli bilgi kaynaklarından (kitap, süreli yayın, veritabanı, internet, vb.) yararlanılır.

- *Düzenleme ve Ayıklama:* Yapılandırılması bir önceki aşamada gerçekleştirilen bu aşama, sentezleme aşaması için kullanılacak bilginin düzenlenmesi ve işe yaramayanların ayıklanması işlemidir.
- *Sentezleme:* Raporda belirtilecek bilgiler derinlemesine incelenir ve ortaya konulan bilgiler düzenlenir.
- *Değerlendirme:* Araştırma sorusu ile elde edilen bilginin karşılaştırıldığı aşamadır. Bu aşamada elde edilen bilginin yeterli olup olmadığı, araştırma planının beklenen düzeyde gerçekleşip gerçekleşmediği gibi değerlendirmeler yapılır. Yeni bir araştırmaya gereksinim olup olmadığı, varsa nasıl bir yöntem seçileceğine karar verilir.
- *Rapor Hazırlama:* Yapılan araştırma bulgularının ve sonuçlarının başkalarıyla paylaşılmasıdır. Bu aşamada bu paylaşımın en etkin hangi formatla olabileceğine karar verilir ve uygulanır (McKenzie 1998; 1999).

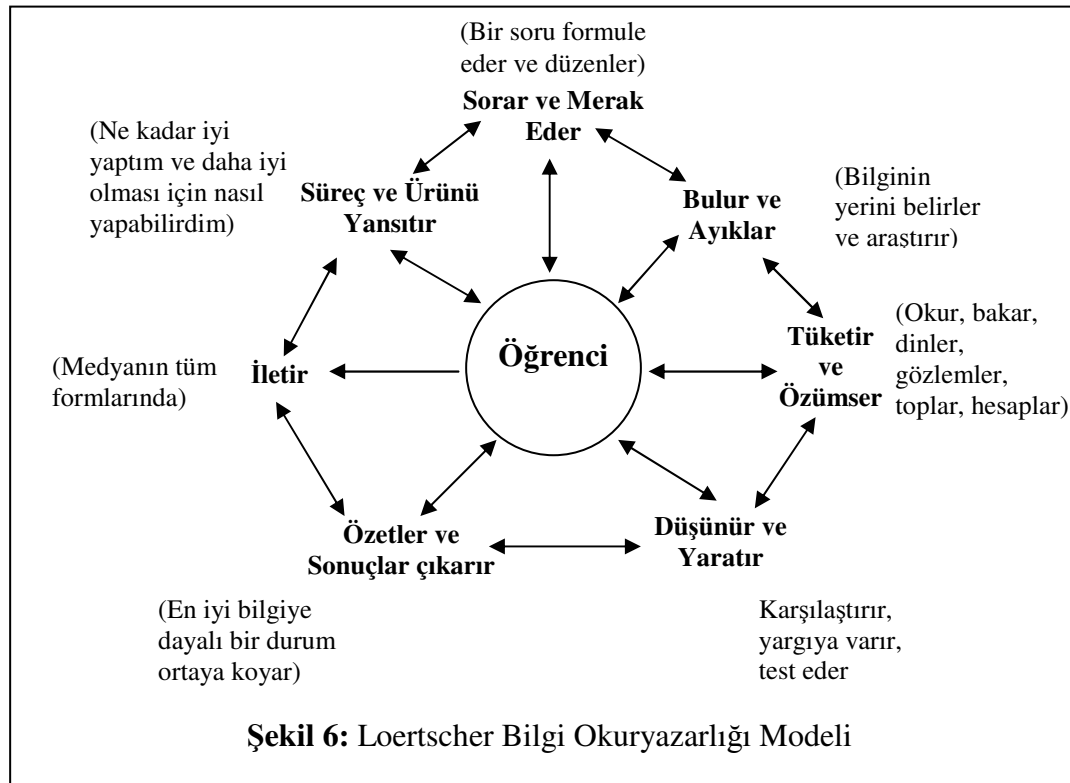
2.3.3.3. Loertscher Bilgi Okuryazarlığı Modeli

Loertscher tarafından 1996 yılında geliştirilen bu modelde, araştırma süreci merkezde öğrenci düşünülerek hazırlanmıştır. Loertscher'a göre araştırma işleminde öğrenci vaktinin çoğunu bulduğu bilgiyi okumaya, incelemeye ve değerlendirmeye harcamaktadır. Bilgi okuryazarlığına ilişkin geliştirilen diğer modellerde bu noktaya dikkat edilmemektedir. Bu nedenle geliştirmiş olduğu modelde bu bakış açısı yansıtılmıştır (Loertscher 1996:23-5; 2002:126).

Loertscher'in modelinde bilgi okuryazarlığının unsurları şunlardır:

- *Sorgulama ve merak:* Öğrenci herhangi bir sorunu çözmek ya da merak ettiği konuyu araştırmak üzere bir araştırma sorusu geliştirir ve düzenler.
- *Bulma ve Ayıklama:* İlgilendiği sorun ya da konuya ilişkin gereksinim duyduğu bilgiyi bulmak için bir arama stratejisi geliştirir. Bu doğrultuda gereksinim duyduğu bilgiye erişir ve elde eder.
- *Tüketme ve Özümlenme:* Elde ettiği bilgiyi okur, inceler, gerekli olanları alır ve gereksizleri de ayırır.

- *Düşünme ve Yaratma*: Konuya ilişkin olarak topladığı bilgi üzerinde düşünür, yargılar çıkarır ve bunların doğruluğunu test eder.
- *Özetleme ve Sonuç Çıkarma*: Bilgiyi özetler, kendi cümleleri ile yeniden ifade eder ve yorumlar.
- *İletme*: Yorum ve sonuçlarını teknolojinin sunduğu olanakları da dikkate alarak en uygun formatta başkalarına iletir.
- *Süreç ya da Ürünü Değerlendirme*: Araştırma sürecine ve ortaya konan ürüne ilişkin özeleştirir yapar. Nasıl yaptım, daha iyi nasıl yapabilirdim, daha sonraki araştırmalar için önerilerim neler olabilir, vb. gibi sorulara cevap bulmaya çalışır (Bkz. Şekil 6).



2.3.3.4. Stripling ve Pitts Araştırma Süreci Modeli

Modelde öğrencilerin araştırma ödevlerini yaparken izlemeleri gerekli olan on aşama önerilmektedir. Her aşama sonunda öğrenciye o aşama ile ilgili ne yapmış olduğu sorulur. Modeldeki bu yaklaşım “yansıtma noktası” olarak belirtilmektedir

(Stripling ve Pitts 1998). Bu aşamalar ve aşamaların değerlendirilmesindeki yansıtma noktaları şöyledir:

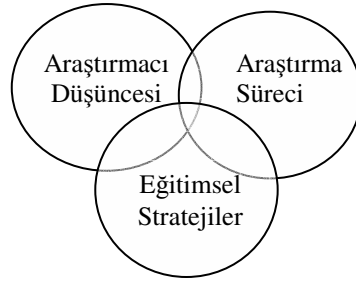
Şekil 7: Strippling ve Pitts Araştırma Süreci Modeli

- | | |
|---|--|
| Adım 1: Geniş bir konu seçimi. | |
| Adım2 : Konunun altyapısının incelenmesi. | |
| Adım 3: Konunun daraltılması | Yansıtma Noktası: Konum araştırılabilir özellikte bir konu mudur? |
| Adım 4: Bir iddia ya da amacın ortaya konması. | Yansıtma Noktası: İddiam ya da amacımı ifade eden açıklama, araştırmanın tüm yönlerini kapsayacak nitelikte midir? |
| Adım 5: Araştırmaya rehberlik edecek soruların formüle edilmesi. | Yansıtma Noktası: Sorular araştırmamın özünü karşılıyor mu? |
| Adım 6: Araştırma ya da ürün için plan yapılması. | Yansıtma Noktası: Araştırmanın/ürünün planlaması uygun mudur? |
| Adım 7: Kaynakların bulunması / analiz edilmesi / değerlendirilmesi. | Yansıtma Noktası: Kaynakların kullanılabilir ve yeterli midir? |
| Adım 8: Kanıtların / Alınan notların / Kaynakçanın değerlendirilmesi. | Yansıtma Noktası: Araştırmam tam mı? |
| Adım 9: Taslakta yer alacak sonuçlar oluşturulması / Bilginin düzenlenmesi. | Yansıtma Noktası: Ortaya koymuş olduğum sonuçları araştırmış olduğum deliller ile destekleyebilmiş miyim?
Hazırlamış olduğum taslakta sonuçlar ve kanıtlar mantıksal biçimde düzenlenmiş midir? |
| Adım 10: Sonuç ürününün oluşturulması ve sunulması. | Yansıtma Noktası: Ödevim / Projem tatmin edici midir? |

2.3.3.5. Kaliforniya Okul Kütüphanesi Derneği Modeli

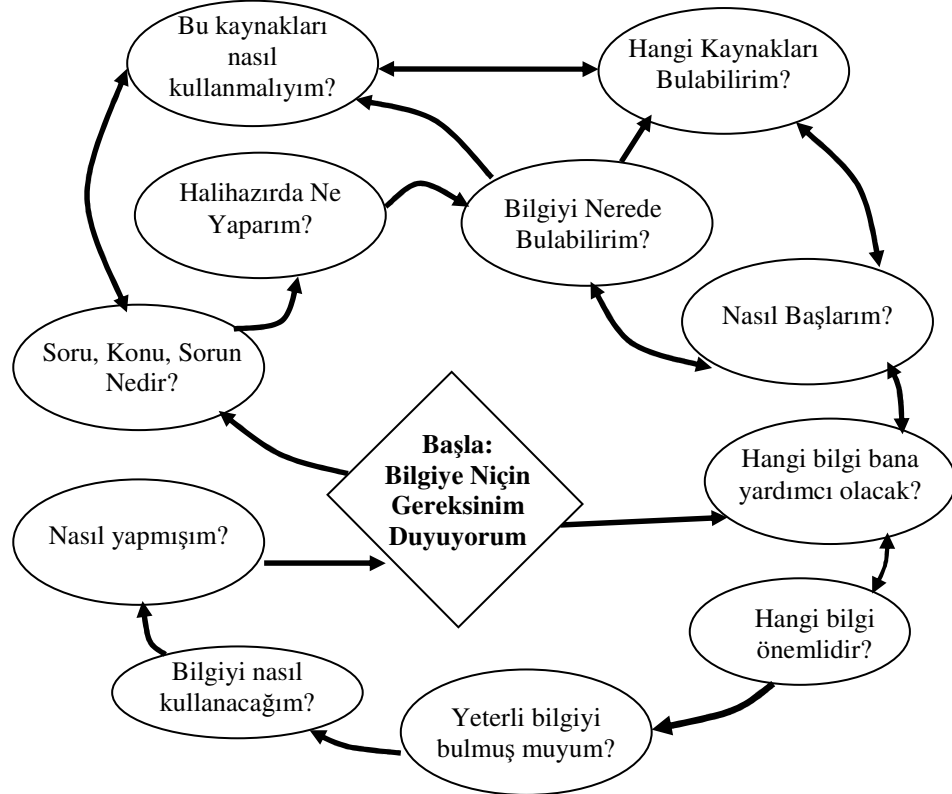
California School Library Association (CSLA) tarafından 1994 yılında geliştirilmiş olan bu modelde, bilgi okuryazarlığını oluşturan tüm unsurlar kapsamlı olarak değerlendirilirken, eğitim alanında nasıl uygulanacağına ilişkin sistem ve öneriler de getirilmiştir (Loertscher 2001:110).

Bu modelde bilgi okuryazarlığı becerileri, araştırma sürecini oluşturan üç unsur yaklaşımı ile ele alınmıştır. Bu unsurlar araştırmacının düşüncesi, araştırma süreci ve eğitimsel stratejilerdir (Bkz. Şekil 8) (California School... 1997:9).



Şekil 8: Bilgi Okuryazarlığı İçin Bağımsız Süreçler

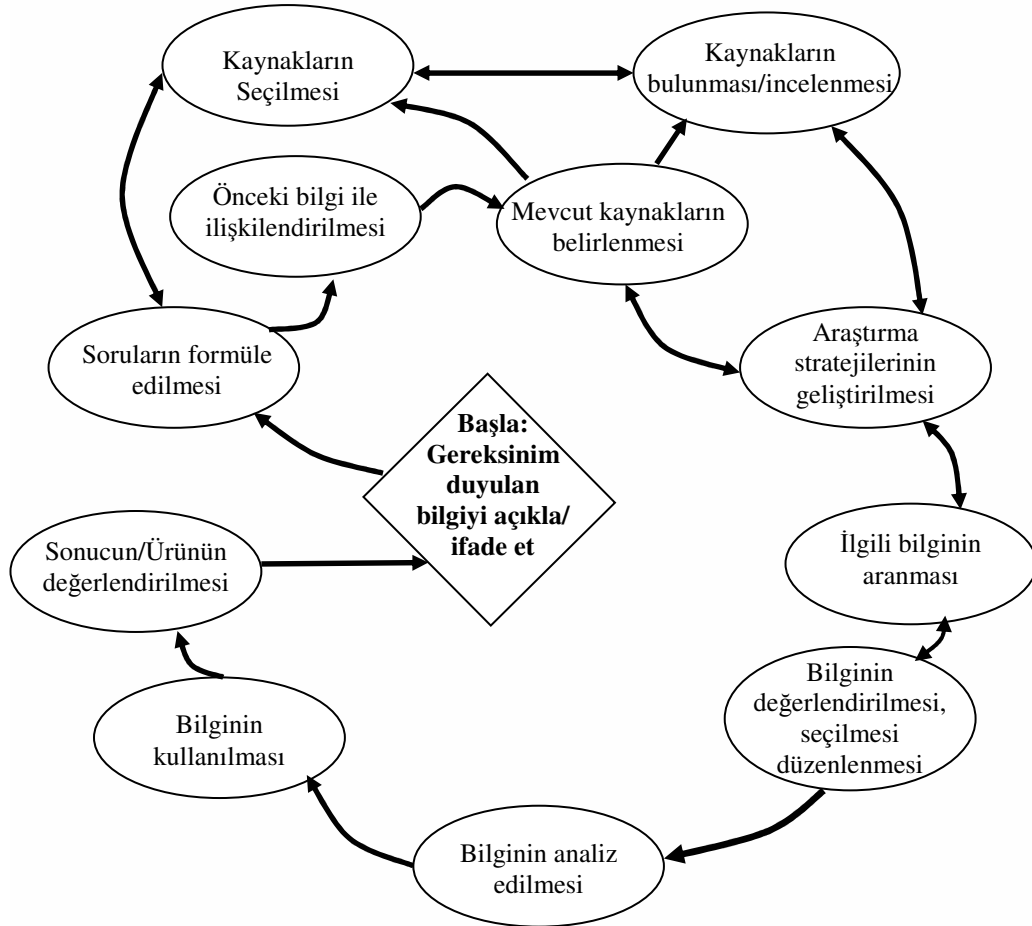
Modeli oluşturan unsurlar birbirlerinden bağımsızdırlar ve her unsur için ayrı bir eğitimsel strateji belirlenir.



Şekil 9: Bilgi Okuryazarlığı Modeli-Araştırmacının Düşüncesi

Araştırmacının düşüncesi yaklaşımı ile oluşturulmuş modelde, bilgiye gereksinim duyan kişi merkezde tutularak, konuya ilişkin ne bildiği, bilmediklerine ilişkin bilgiyi nerede ve nasıl bulacağı, bulmuş olduğu bilgiyi nasıl kullanacağına ilişkin unsurlar yer almaktadır (Bkz. Şekil 9) (California School... 1997:10).

Araştırma süreci yaklaşımı ile oluşturulan modelde bilgi sorununa sistematik bir yaklaşım önerilmekte, kişiden kişiye ya da farklı araştırma sorunlarında değişiklik göstermesi mümkün olan temel unsurlar ortaya konmaktadır. (Bkz. Şekil 10) (California School... 1997:11).

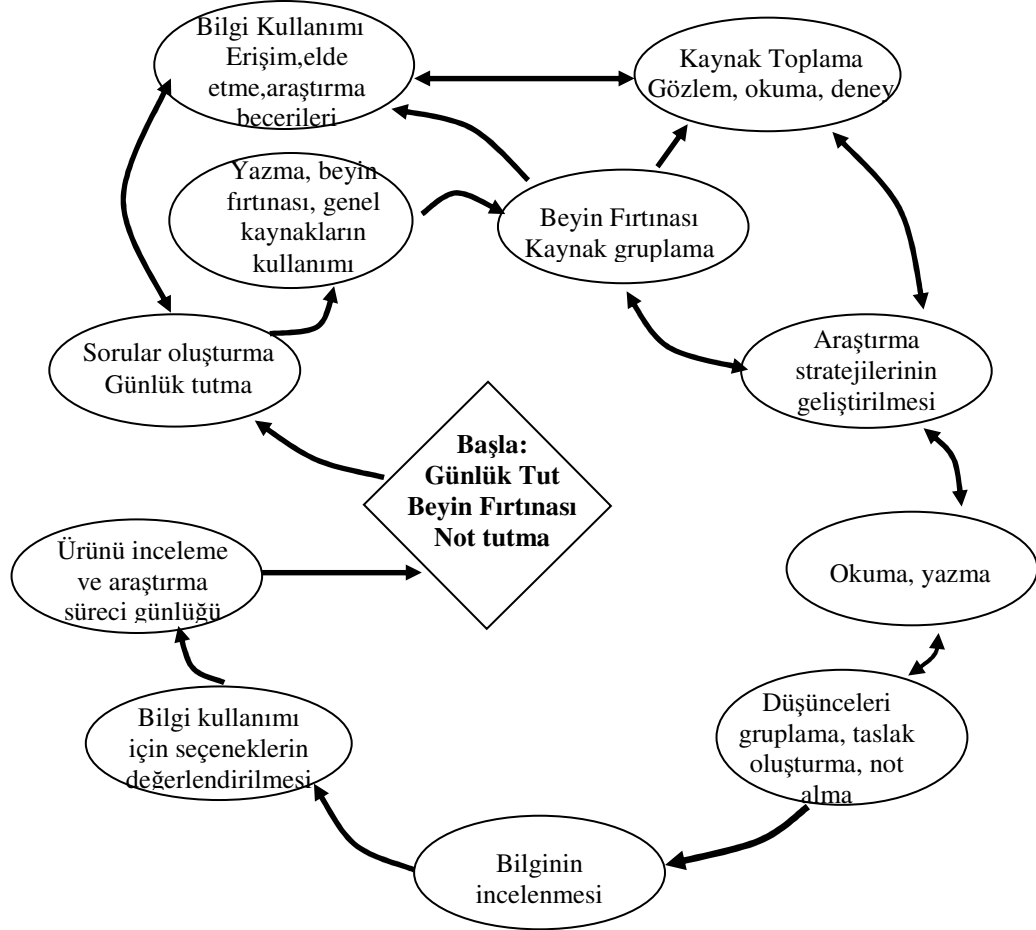


Şekil 10: Bilgi Okuryazarlığı Modeli-Araştırma Süreci
Kaynak: California School... 1997:11.

Üçüncü yaklaşım olan eğitimsel stratejilere göre belirlenen modelde araştırmanın özelliğine göre farklı bir eğitim stratejisi uygulanır. Eğitimsel destek modelleri araştırmacı, sorun ve kullanılan kaynaklara bağlı olarak çeşitlilik gösterir (Bkz. Şekil 11) (California School... 1997:12).

Modelde her üç yaklaşımın bir sentezi olarak, bilgi okuryazarlığı yeterlilikleri ile kişilere kazandırılması gerekli beceriler de şunlardır:

Şekil 11: Bilgi Okuryazarlığı Modeli-Eğitimsel Stratejiler



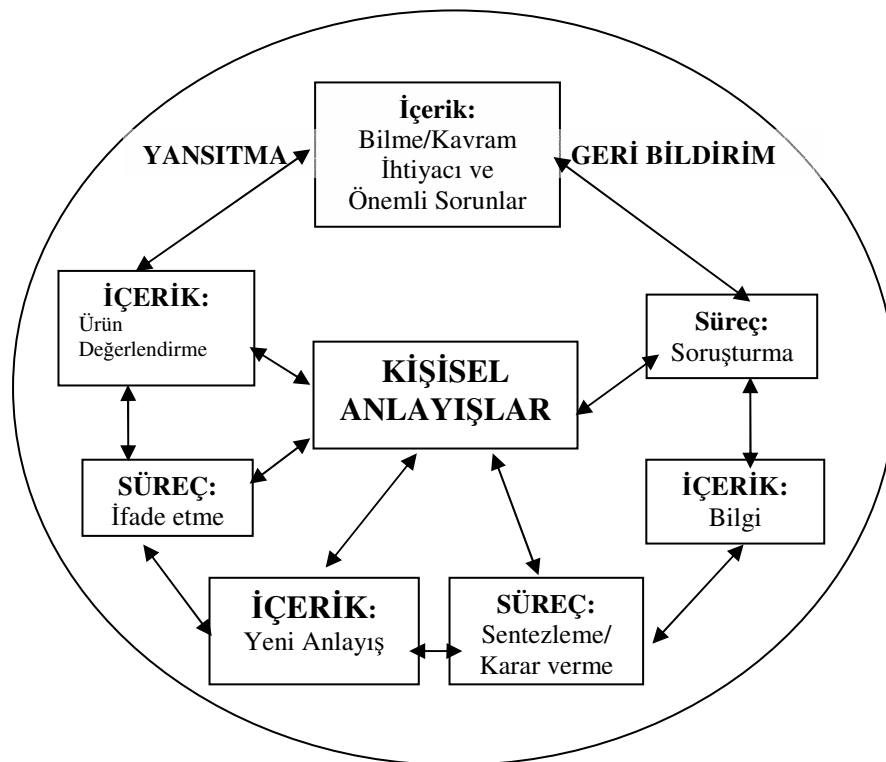
Kaynak: California School... 1999:12.

1. Bilgi gereksiniminin açıklanması/tanımlanması,
2. Araştırma sorusunun formüle edilmesi,
3. Sorunun araştırmacının mevcut bilgisi ile ilişkilendirilmesi
4. Konuyla ilgili kaynakların belirlenmesi,
5. Araştırmanın düzeni için genel bir arama stratejisinin geliştirilmesi,
6. Önceden belirlenen kaynakların elde edilmesi ve incelenmesi,
7. Özel stratejilerin geliştirilmesinde kullanılacak en yararlı kaynakların seçilmesi,
8. İlgili bilginin aranması,
9. Bilginin değerlendirilmesi, seçilmesi ve düzenlenmesi,

10. Erişilen bilginin analiz edilmesi,
11. Bilginin nasıl kullanılacağı/sunulacağı/iletileceğinin belirlenmesi:
Kullanılacak amaca yönelik olarak bilginin düzenlenmesi; bu bilginin kullanılması,
12. Sonucun/Ürünün değerlendirilmesi (California School... 1997:19-28).

2.3.3.6. Stripling Düşünme Öğrenimi Döngüsü

Pitts'in “Kişisel anlayışlar ve bilginin mantıksal modelleri” konulu tezindeki açıklamalara dayalı olarak, 1995'te Stripling tarafından geliştirilmiş bir bilgi okuryazarlığı modelidir. Öğrencilerin öğrenme sürecinin yapılandırılmış bir kavram olarak oluşturulması düşünülmüştür (Loertscher 2001:113).



Kaynak: Loertscher 2001:113.

Model, merkezde kişisel anlayış tutularak, öğrenmeye ilişkin unsurlar ve süreçlerin birbirleri ile etkileşimine dayalıdır. Bu yaklaşım ile, kişisel anlayışı oluşturan süreç ve unsurlar şunlardır (Bkz. Şekil 12):

İÇERİK

1. Bilme gereksinimi ve önemli sorunlar
2. Bilgi
3. Yeni anlayış
4. Ürün değerlendirmesi

SÜREÇ

1. Sorgulama
 - a. Gereksinimin belirlenmesi
 - b. Düzenleme
 - c. Bilgi bulma
2. Sentezleme / Karar verme
 - a. Düşünme biçimi geliştirme
3. İfade etme / Açıklama
 - a. Bilgiyi kullanma (Stripling 1995:165-70).

2.3.3.7. Kanada Öğretmen-Kütüphanecilik Derneği Modeli

Bilgi çağında bireylere yaşamboyu öğrenme ve bağımsız karar verebilme becerilerinin kazandırılmasına yönelik oluşturulmuş “Öğrencilerin Bilgi Hakları Bildirgesi”nde, bu beceriler kapsamına nelerin girdiği açıklanmaktadır. 1995 yılında yayınlanmış bu bildirgenin içeriği bilgi okuryazarlığına ilişkin şu becerilerin kazandırılmasına yöneliktir:

- Basılı, basılı olmayan ve elektronik kaynaklardaki bilgiye erişim becerilerinin kazandırılması.
- Etkin araştırma süreçleri ve rapor hazırlama becerileri.
- Değişik kaynaklardan ve ortamlardan elde edilen bilginin değerlendirilmesi, özetlenmesi, sentezlenmesi ve kullanılması.
- Sahip olunan bilgi yapısının genişletilmesi için veri ve bilgi kullanılması.

- Bilginin yaratıcı kullanımının açıklanması.
- Kanada ve diğer kültürlerin anlaşılması.
- Okuma sevgisi geliştirilerek bilgi zenginliğinin sağlanması.
- Dünya literatürünün incelenmesi.
- Kişisel gereksinimlerin ve değerlerin gerçek delillere dayandırılarak eleştirel düşünme ve karar verme becerilerinin kazandırılması.
- Öğrenimle ilgili sürece aktif katılımın sağlanması (Association for... 1995).

2.3.3.8. Follett Bilgi Becerileri Modeli (1995)

Follett Yazılım Şirketi (Follett Software Company) bünyesinde, Pappas ve Tepe tarafından 1995 yılında geliştirilmiş olan model, bilgi okuryazarlığı becerilerine ilişkin olarak strateji önerileri, ifade biçimleri ve eğitim-öğretim yöntemlerini içermektedir (Loertscher 2001:112).

Modelde, araştırma sürecini oluşturan unsurlar ile her bir unsura ilişkin yapılması gereken işlemler genel başlıklar ve alt işlemler olarak kapsamlı bir biçimde ele alınmıştır. Araştırma sürecinin unsurları şöyledir:

1. *Ön Değerlendirme*: Araştırılacak olan konunun, araştırmacının bakış açısı ile bir ön değerlendirmeye tabi tutulmasıdır.
- *Ön Araştırma*: Araştırmacı bu aşamada konu üzerinde yoğunlaşıp bir taslak geliştirir ve bazı ilişkileri açıklar.
2. *Araştırma*: Konuya ilişkin bilgi edinmede bir bilgi arama stratejisi oluşturulması ve bu stratejinin başarıyla yürütülmesidir.
 - Bilgi Sağlayıcıların Belirlenmesi
 - Bilgi Kaynaklarının ve Araçlarının Seçimi
 - İlgili Bilginin Aranması
3. *Yorumlama*: Elde edilen bilgilere dayalı olarak soruna/konuya kişisel bir bakış açısının geliştirilmesi sürecidir. Bilgilerin karşılaştırılması,

özetlenmesi, yeni cümlelerle ifade edilmesi, sentezlenmesi, sınıflanması, vb. gibi ölçütlerle değerlendirilmesi işlemleridir.

4. *İletme*: Yorumlanan bilgilere dayalı olarak geliştirilmiş yeni bilginin oluşturulması ve sunulması sürecidir.

- Bilginin uygulanması: Bilginin iletileceği en uygun ortamın seçilmesi ve sunulması.
- Yeni bilginin paylaşılması: Yeni bilginin değişik iletişim araçları kullanılarak oldukça geniş çevrelerle paylaşılmasıdır.

5. *Değerlendirme*: Araştırma sürecinin eksi/artı yönleri ile değerlendirilmesi ve öneriler getirilmesi sürecidir.

- Araştırma ürünü/sürecinin değerlendirilmesi (Loertscher 2001:112).

2.3.3.9. Netsavvy Modeli (1998)

Juckes ve Dosaj başkanlığında Netsavvy Grubu tarafından 1998 yılında geliştirilen bu modelde, bilgi okuryazarlığı becerileri altı adımda ele alınmaktadır.

Bu adımlar şunlardır:

1. Farkında Olma
2. Sorma
3. Erişme
4. Analiz Etme
5. Uygulama
6. Değerlendirme (Loertscher 2001:119).

2.3.3.10. InfoOhio DIALOGUE Modeli (1998)

Eyalet düzeyinde bir bilgi ağı projesi olan “Information Network For Ohio Schools” kapsamında geliştirilen bilgi okuryazarlığı becerileri, kütüphanecilerin ortak çalışmasının bir ürünü olarak dikkat çekmektedir. Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasına yönelik dokuz aşamadan oluşmaktadır.

Bu aşamalar şunlardır:

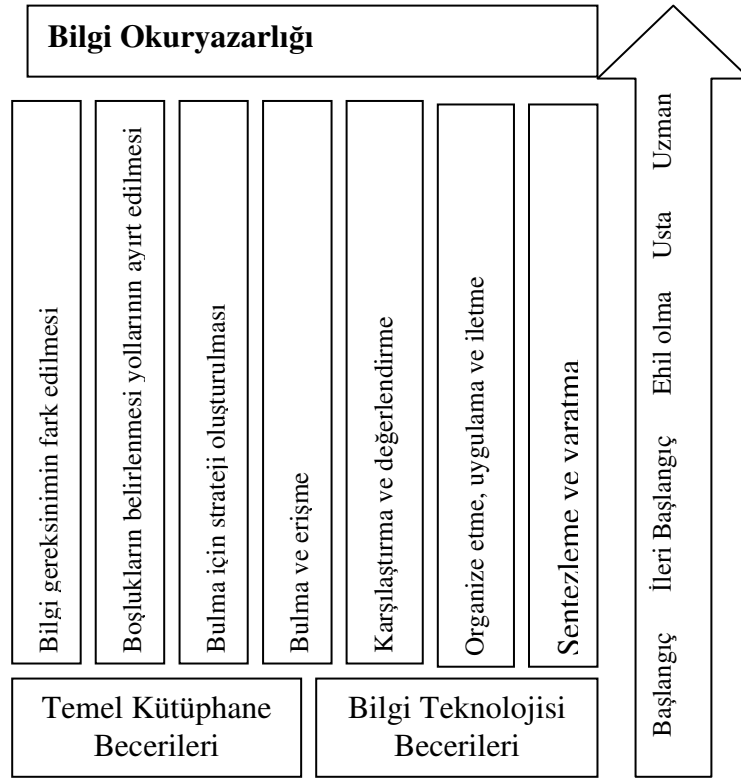
1. *Tanımlama: (Define)*
 - a. Bilgi gereksiniminin açıklanması/belirlenmesi
 - b. Temel sorunun belirlenmesi
2. *Başlama: (Initiate)*
3. *Değerlendirme: (Assess)*
 - a. Anahtar kelimelerin, kavramların ve olası kaynakların belirlenmesi
 - b. Bilgi becerilerinin değerlendirilmesi
 - c. Önceki bilgi ile kaynaklardan alınan genel bilginin birleştirilmesi
4. *Bulma: (Locate)*
 - a. Bilginin olası kaynaklarını belirleme
 - b. Bir arama stratejisi geliştirme
 - c. Elde edilebilir kaynakları bulma ve erişme
5. *Düzenleme: (Organize)*
 - a. En iyi ve en yararlı bilgi kaynağının belirlenmesi
 - b. Erişilen bilginin değerlendirilmesi
6. *Rehberlik: (Guide)*
 - a. Günlük tutma
 - b. Öğrenci yardımı ve görüşleri
 - c. Öğitmen yardımı ve görüşleri
7. *Kullanma: (Use)*
 - a. Sunum formatının belirlenmesi
 - b. Sonuçların sunulması
8. *Değerlendirme: (Evaluate)*
 - a. Projenin/Sonuçların değerlendirilmesi
 - b. Sürecin değerlendirilmesi
 - c. Eğitim ve öğretimin değerlendirilmesi (INFOhio... 1998).

2.3.3.11. İngiltere Kolej ve Üniversite Kütüphaneleri Derneği Modeli

Dernek bünyesinde oluşturulan bir komite (Society of College, National & University Libraries (SCONUL), Advisory Committee on Information Literacy)

tarafından 1999’da yayınlanmış olan çalışmada, bilgi okuryazarlığı becerileri yedi temel başlıkta toplanmıştır. “Yedi Sütun Modeli” olarak da adlandırılan model, yalnızca yükseköğretim düzeyi için düşünülmüştür (Bkz. Şekil 13) (Society of College... 1999:1)

Şekil 13: SCONUL Bilgi Okuryazarlığı Modeli



Kaynak: Society of College... 1999:1.

Modelin tabanında temel kütüphane becerileri ve bilgi teknolojisi becerileri olmak üzere iki yapı bulunmaktadır. İlki akademik kütüphanelerin geleneksel kullanıcı eğitim programları ile yakından ilişkilidir. İkincisi ise Avrupa Bilgisayar Kullanım Lisansı gibi gelişmelerle ortaya çıkmıştır. “Bilgi okuryazarlığı” kavramının temeli ile ileri düzeyi arasında yedi başlık beceri vardır. Şemada kullanıcının yeterli olmasından uzmanlığa doğru bir gelişme söz konusudur ve en son düzeyde entelektüel bir kaynak olarak bilginin farkında olmanın önemi vurgulanmaktadır. Modelde, yükseköğretimde bilgi okuryazarlığının bireysel olarak mevcut bilginin sentezlenmesini destekleyebilecek nitelikte olmasını, daha da ötesi kişilerin sentezlerin üzerine yeni bilgiler inşa edebilme ve belli bir disipline yönelik yeni

bilgi yaratabilme becerilerini elde etmeleri gerekliliği düşünülmüştür (Bainton 2001:1-2).

2.3.4. Bilgi Okuryazarlığının Unsurları

Bilgi okuryazarlığının unsurlarını, bilgi okuryazarı bireyin sahip olması gerekli özelliklere ilişkin tanımlara dayandırmak mümkündür. Bunlardan en geçerli olanı ve bilgi okuryazarlığı programlarının oluşturulmasında temel olmuş ALA'nın tanımı ve bu tanımda geçen aşamaları (American Library... 1989:1). Bu bağlamda bilgi okuryazarlığının aşamaları aşağıda verilmiştir.

2.3.4.1. Bilgi Gereksiniminin Fark Edilmesi ve Tanımlanması

Kişi karşılaştığı sorunu çözmede ya da herhangi bir karar almada konunun ilgili tüm yönlerini bilmelidir. Böylece sorunu tam anlamıyla çözebilir ve kesin yargıya ulaşabilir. Bu nedenle bilgi okuryazarlığının ilk aşaması, ilgilenilen sorun ya da konuda bilgi gereksiniminin farkında olunması ve bu gereksinimin boyutlarının ortaya konmasıdır.

Bu aşama öğrenen için öğrenme olayının gerçekleşmesindeki ilk adımdır. Öğrenen kişi en doğru kararı vermede doğru ve yeterli bilgiye gereksinim duyduğunu fark etmek zorundadır.

Doyle (1994:30)'a göre, geleneksel olarak öğrenciler soruları cevaplamayı öğrenirler ve tek bir doğru cevap üzerinde dururlar. Öğrenciyi kaynağa dayalı öğrenmeye alıştırmak için yapıcı bir yaklaşımın oluşturulması ve öğrencinin de bu ortamın farkında olması gerekmektedir.

Kurbanoğlu (2001:6) bu aşamayı, “bilgi problemi çözümünde ilk adım bir bilgi ihtiyacının varlığının kabul edilmesi ve bu ihtiyacın tanımlanmasıdır. Bu aşamada bilgi okuryazarı öğrenci, bilgi problemini çeşitli sorgulama becerileri ile

formüle edebilir; gereksinim duyduğu bilgiyi mevcut bilgisiyle ilişkilendirebilir” biçiminde açıklamaktadır.

Milam (2003:6) bilgi gereksiniminin fark edilmesi ve tanımlanmasından kastedileni; “birey herhangi bir konuda kendi bilgisinin yeterli olmadığını fark eder ve bu konu üzerinde ek veri elde etmek için kaynaklar araştırır. Bu durumda birey, konuya ilişkin mevcut bildiği ile neyi bilmek istediğini belirler. Bu doğrultuda bir araştırma sorusu ortaya koyar” biçiminde açıklamaktadır.

AASL ve AECT (1998:9-20) tarafından oluşturulmuş bilgi okuryazarlığı standartlarında, “bilgi okuryazarı öğrenci bilgiye etkin ve yeterli olarak erişir” biçiminde ifade edilen bu unsur, Kurbanoglu (2001:9) tarafından, “bilgi okuryazarı ne zaman bilgi araması gerektiğini, kendisini uygun bilgiye götürecek soruları nasıl formüle edeceğini ve bilgiyi nerede arayacağını, belli bir ihtiyacı en iyi şekilde karşılayacak bilgi kaynaklarını ve bunları bulmak için bir taramayı nasıl formüle edeceğini bilir” biçiminde açıklanmıştır.

Bu standardın göstergesi olarak birey;

- Bilgi ihtiyacı olduğunu bilir,
- Tam ve doğru bilginin karar vermedeki önemini bilir,
- Bilgi ihtiyacına göre sorular formüle eder,
- Potansiyel bilgi kaynaklarını (bilgi kaynağı türlerini) belirler,
- Bilgiyi bulmak için başarılı stratejiler geliştirir ve bunları uygular.

Bilgi okuryazarlığının bu aşamasına ilişkin olarak uygulamalarda farklılıklar görülmesine karşın, genel anlamda programlarda yer alan aktiviteler şunlardır.

- *Araştırma konusunun tanımlanması*
 - Araştırma konusunun seçilmesi
 - Konunun bir soru biçiminde ifade edilmesi
 - Araştırma sorusunda geçen temel kavramların ortaya konması

- Konu hakkında genel bilgi sahibi olunması için danışma kaynaklarına başvurulması
- Gerektiğinde konunun daraltılması ve genişletilmesi
- *Araştırma sorusu için bilgi gereksiniminin belirlenmesi*
 - Araştırma ile hangi soruna çözüm getirileceği ya da hangi görevin gerçekleştirileceğinin ortaya konması.
 - Gereksinim duyulan bilginin miktarının belirlenmesi
 - Sorunun güncelliğinin değerlendirilmesi
 - Araştırmanın gerçekleştirilmesi için hangi tür bilgiye gereksinim olduğunun (güncel-tarihi; bilimsel-popüler; resmi-özel, vb.) belirlenmesi
 - Gereksinim duyulan bilginin hangi tür kaynaklardan elde edilebileceğinin (basılı, elektronik, görsel, işitsel, vb.) değerlendirilmesi
 - Konunun hangi yönleri ile ele alınacağının belirlenmesi.

2.3.4.2. Bilginin Aranması

Bilgi gereksiniminin fark edilmesi ve tanımlanmasından sonra geliştirilen arama stratejisi doğrultusunda bilginin aranması aşaması gelmektedir. Kurbanoglu (2001:7) bu aşamayı; “bilgi problemi formüle edildikten sonra bir arama/tarama planının geliştirilmesi zorunludur. Tarama stratejileri oluşturulur. Bu aşama, bilginin varlığından haberdar olma aşamasıdır. Öğrenci, bir seri ek soruyla ne tür bilgiye gereksinim duyduğuna karar verir; anahtar kelimeleri, kavramları, konu başlıklarını belirler; birden fazla bilgi kaynağı kullanmanın önemini bilir; potansiyel bilgi kaynaklarını belirler” şeklinde özetlemektedir.

Bir araştırmanın başarısı, konunun tüm yönlerine ilişkin doğru ve yeterli bilginin bulunmasına bağlıdır. Bunun ilk adımı ise etkin bir arama stratejisinin oluşturulması ve yürütülmesidir. Milam (2002:7) tarafından “ön araştırma” süreci olarak tanımlanan bu aşamada, kişi kendi bilgisine dayalı olarak konuyu kategorilere

ve alt konulara ayırır, gerekli potansiyel kaynakları ve bu kaynakların formatlarına ilişkin belirlemeler yapar. Arama stratejisi ile şu sorulara cevap bulunmalıdır:

- Gereksinim duyulan bilgiyi elde etmenin en iyi yöntemi nedir?
- Araştırma için en uygun arama ifadeleri mi kullanılmıştır?
- Hangi arama sistemi ya da kaynaklar bu bilgi için daha uygundur?

CSLA tarafından oluşturulmuş bilgi okuryazarlığı modelinde (California School... 1997:11) “arama süreci” olarak tanımlanan bu aşama, bilgi sorununun çözümüne sistematik bir yaklaşım önerir. Arama süreci kişi ve soruna göre farklılıklar gösterir. Bu sürecin unsurları bilgi arama için gereksinimin tanımlanması, arama sorusunun oluşturulması, anahtar kelime/kavram/ifadelerin belirlenmesi, potansiyel kaynakların belirlenmesi, aramanın düzenli gerçekleşmesi için genel planlar oluşturulması, ilk olarak bulunması gerekli kaynakların belirlenmesi, daha fazla bilgi için en yararlı kaynakların seçilmesi olarak özetlenmiştir (Bkz. Şekil 10).

2.3.4.3. Bilginin/Bilgi Kaynaklarının Bulunması/Elde Edilmesi:

Başarılı bir arama stratejisinin geliştirilmesinden sonraki aşama olan bilginin elde edilmesi, Eisenberg ve Berkowitz (1987)’e göre bilginin bulunması ve erişilmesi aşamasıdır. Bu aşamanın iki yönü vardır; Kaynakların bulunması ve kaynaklar içindeki bilginin bulunması.

Doyle (1994:32) bilgi okuryazarlığı ölçütlerinin uygulanmasını açıklarken bu aşamayı; “bilgisayara dayalı teknolojileri de kapsayacak biçimde bilgi kaynaklarına erişim” olarak tanımlamıştır.

Milam (2002:7) ise bu aşamayı; “kütüphaneciler ve uzmanlar yardımıyla basılı ve basılı olmayan kaynaklar, çevrimiçi ve çevrimdışı kaynaklar, konu uzmanlarının görüşü, hükümet dokümanları ve diğer kaynaklardan bilgi elde edilmesi süreci” olarak tanımlamaktadır.

Bu aşamada aranılan bilgi (gereksinim duyulan bilgiyi içeren bilgi kaynakları) bulunur ve elde edilir. Kütüphane katalogları ve bibliyografik kaynaklar kullanılarak konuyla ilgili basılı, görsel işitsel ve elektronik kaynaklar bulunur; çevrimiçi veritabanları kullanılarak ve kütüphanelerarası ödünç verme yoluyla kütüphane dışındaki kaynaklar bulunur; ek bilgi kaynakları için yararlanılabilecek diğer bilgi merkezleri saptanır ve kullanılır; bilgi kaynağı olarak insanlara başvurulur; bilgi kaynaklarının belirlenmesinde öğretmenler ve okul kütüphanecileri ile bilgi alışverişi yapılır; bilgi kaynaklarının içindeki bilgiye erişim için kaynakların içindeki indeksler, içindekiler tablosu, göndermeler gibi kaynak içi erişim araçları kullanılır (Kurbanoğlu 2001:7).

CSLA tarafından “Araştırma Süreci” adı ile oluşturulmuş bilgi okuryazarlığı aşamalarında, kaynakların bulunması ve elde edilmesi aşaması üç başlık altında toplanmıştır. Birincisi öncelikle bulunacak ve incelemek kaynakların belirlenmesidir. Bu aşama atıfta bulunulacak ya da kaynakçada gösterilecek kaynağın bulunması ve kaynağın kendisinden alınacak bilginin elde edilmesi olarak iki adımdan oluşur. İkincisi daha fazla inceleme gerektiren kaynakların seçilmesi ve bunların kullanımı için özel stratejiler oluşturulması, üçüncüsü ise ilgili bilginin aranmasıdır. Bu aşamalarda basılı kaynakların yanında gör-ışit kaynakları ve elektronik kaynaklar da incelenerek ilgili bilgi elde edilir. Ayrıca toplanmış olan bilgideki eksiklikler belirlenerek gereksinim duyulan ek kaynaklar da bu aşamada ortaya konmalıdır (California School... 1997:23-25).

Bilgi okuryazarlığının bu aşaması, kütüphanecilerin geçmişte yürüttükleri kullanıcı eğitim programları ile büyük oranda örtüşmektedir. Bu anlamda kütüphane kullanımının tüm unsurları (kütüphane kuralları, katalog kullanımı, dizinler/öz dergileri/bibliyografyaların kullanımı, kütüphanenin verdiği özel hizmetlerden yararlanma, vb.) yanında bilginin teknolojik gelişmelerle birlikte ortaya çıkan elektronik kaynaklardan aranması ve elde edilmesi de bu aşamada kazandırılması gereken beceriler arasındadır. Bilgi aramasında kullanılan çeşitli teknikler (Boole işlemleri, kısaltmalar, kesmeler, sınırlamalar, gelişmiş arama seçeneği, vb.) de bu

başlık altında yer almaktadır. Yine, günümüzde önemli bir bilgi kaynağı ve bilgiye erişim aracı olarak web ortamında bilgi arama, bilgiye erişme ve bilgiyi elde etme teknikleri de bu aşama kapsamındadır.

2.3.4.4. Bilgi Kaynaklarının Değerlendirilmesi ve Yorumlanması

Bilginin/bilgi kaynaklarının araştırma sorusuna delil oluşturacak sonuçların ortaya konması için değerlendirilmesi ve yorumlanması, araştırma sürecinin en zor aşamalarından biridir. Fitzgerald (1999)'a göre değerlendirme işlemi başlı başına zor ve karmaşık bir süreçtir. Bunun yanında bilginin değerlendirilmesi, karar verme ve tartışma gibi daha karmaşık görevler içerdiğinden daha zor ve karmaşıktır.

Kurbanoğlu (2001:7)'na göre “bilginin/bilgi kaynaklarının kullanılması” olarak adlandırılan bu aşamada elde edilen bilgi değerlendirilir ve yorumlanır. Milam (2002:8) bu aşamayı, bilginin/bilgi kaynaklarının değerlendirilmesi ve kavranması ile bilginin yorumlanması olarak iki aşamada ele almıştır. İlk aşamada süreçte gelinen nokta düzenlenir ve değerlendirilir. Daha çok kaynaklara yönelik bir değerlendirme gerçekleştirir. Kaynakların konuya uygunluk ve ilişkisi değerlendirilir, yazarın otoritesi, görüşler ve yanlı düşünceler belirlenir, gerekirse araştırma sorusu yeniden tanımlanır.

Daha sonraki aşama ise kullanmak üzere seçilmiş verinin analiz edilmesi, sentezlenmesi, değerlendirilmesi ve düzenlenmesinden oluşan bilginin yorumlanması aşamasıdır. Araştırmadan sonuçlar çıkarmak da bu aşamada gerçekleştirilir. (Milam 2002:8).

Kurbanoğlu (2001:7)'na göre bu aşamada araştırma için yararlı olacağı düşünülen bilgi/bilgi kaynaklarının elde edildikten sonra değerlendirilmesi gerekmektedir. Değişik kaynaklardan elde edilen bilgiler birleştirilir, özümseir, değerlendirilir ve bilgi probleminin çözümünde kullanılmak üzere düzenlenir.

Bu aşamada kişi;

- Bulduğu bilgi kaynaklarını araştırma sorunu ve bilgi gereksinimi açısından değerlendirir,
- Birincil ve ikincil kaynakları ayırır,
- Eksik ve yanıltıcı bilginin yanlış sonuçlara götüreceğinin bilincindedir,
- Bilginin güvenilirliğine, güncelliğine ve geçerliliğine karar verir,
- Gerçeklerle görüşleri birbirinden ayırır, bilgide gizli niyetler varsa bunu belirler,
- Varsa mantık hatalarını yakalar, eksiklikleri saptar,
- Bilgiyi sınıflandırır, bilimsel ve popüler bilgiyi ayırt eder
- Kavramlar arasındaki ilişkileri belirler,
- Sebep-sonuç ilişkisi kurar,
- Kaynaklar arasındaki ortak noktaları ve fikir ayrılıklarını saptar,
- Kendi öğrenme stiline en uygun formattaki bilgiyi seçer,
- Gerekirse bilgi problemini yeniden gözden geçirir ve yeniden tanımlar,
- Kendi ifadeleriyle bilgiyi özetler,
- Yeni elde ettiği bilgiyi önceki bilgisiyle birleştirir,
- Bilgiyi farklı bir şekilde yeniden düzenler,
- Topladığı bilgiyi orijinal problemle karşılaştırır, gerekli durumlarda yeni bir strateji belirler ve bu doğrultuda ek bilgi kaynakları bulur ve bilgiyi yeniden inceler,
- Elde ettiği bilgiye ve bu bilgiye getirmiş olduğu kendi yorumuna dayalı olarak sonuca ulaşır (Kurbanoğlu 2001:7; Loertscher 2001:27).

2.3.4.5. Bilginin İletilmesi

Araştırma sürecinin en son aşaması, elde edilen bulguların düzenlenerek sonuçların başkalarının yararına sunulmasıdır. Bilgi okuryazarlığı becerilerinin amacı yalnızca bilginin bulunması ve değerlendirilmesi değil, aynı zamanda bu bilginin uygulama ile birleştirilmesidir. Bunun için araştırma sonuçlarının paylaşılabilmesi, başkalarına iletilmesi gerekmektedir. Eğitim dünyası olarak düşünüldüğünde, bilgi iletiminin geleneksel formu araştırma sonuçlarının ödev biçiminde

hazırlanması, rapor haline getirilmesi, vb. gibi basılı formlar olmuştur. Ancak teknolojik gelişmeler bilginin iletilmesi anlamında da çok geniş olanaklar sunmaktadır. Bu nedenle, oluşturulacak bir bilgi okuryazarlığı programında kazandırılacak beceriler arasında, bilgi iletiminin önemi ve amacı yanında, iletim formatının seçimi ve sunum biçimi gibi beceriler de yer almalıdır (Doyle 1994:34).

Milam (2001:9) bu aşamaya ilişkin olarak; “bilginin iletilmesi bireyin araştırma sonunda ulaştığı bulguların sonucunu başkaları ile paylaşması demektir. Bu paylaşım, rapor, poster, şema ya da tablo, web sayfası, konuşma, vb. formlarda gerçekleştirilebilir” açıklamasını getirmiştir.

Bilgi problemi çözme çabalarının sonuçları düzenlenir ve sözlü/yazılı olarak başkalarına iletilir. Bu aşamada sunulacak bilginin amacına ve hitap edilen kitleye uygun bir iletim formatının seçimi önemlidir. Sunum hazırlanırken yararlanılan kaynakların uygun bir biçimde gösterilmesi dikkat edilmesi gereken bir diğer noktadır (Kurbanoğlu 2001:8).

Araştırma sonuçlarının başkalarına iletilmesi, öğrencilere araştırmaları ile ilgili kendilerini ifade etme deneyimi sağlarken, aynı konun tekrar tekrar araştırılmasını önleyecek olması bakımından da önemlidir (Lortscher 2003:36).

Bu aşamada sonuçlar düzenlenmiş, sınıflanmış ve araştırmacının orijinal düşünceleri ile birleştirilmiştir. Bu düzenleme bir taslak halinde oluşturulur. Sunum formatları ödevler, panel tartışmaları, çoklu ortam sunumları, modeller, tanıtımlar biçiminde gerçekleşir. Bu aşamada dil becerileri, görsel beceriler ve sözel beceriler hayli önemlidir (California School.... 1997:27).

Bilgi okuryazarı kişiler hem geleneksel hem de teknolojik olanakların sunduğu formatlarla bilgi iletme becerisine sahip olmalıdırlar. Bu amaçla, öncelikle iletimin amacı ortaya konmalıdır. Daha sonra iletilecek bilginin içeriğine yönelik değerlendirme yapılır. İletilecek kitlenin özellikleri de bu aşamada düşünülmesi

gereken en önemli konulardandır. Son olarak da iletilecek bilginin amacı ve hitap ettiği kitleye göre nasıl zenginleştirilebileceği düşünülür.

CSLA bu aşamaya ilişkin olarak şu açıklamaları getirmektedir (California School... 1997:26).

A. Sunum için en etkin yöntem belirlenir.

- 1) Uygun ortam belirlenir ve kullanılır
- 2) Sunuma katkı sağlayacak araçlar değerlendirilir (poster, slayt, gör-işit araçları, web sayfaları, çoklu ortam araçlar, gazeteler, elektronik kaynaklar).

B. Canlandırma, tartışma, yazma, çoklu ortam slayt gösterisi, video teyp sunumları, tanıtım ya da sergi gibi projeler planlanır.

- 1) İletimin hangi amaçla yapıldığına (bilgilendirme, ikna etme, eğlendirme) karar verilir.
- 2) Uygun bir organizasyonel tarz seçilir.
- 3) Çalışmanın taslağına uygun temel noktalar ve argümanlar belirlenir.
- 4) Kullanılan kaynaklar için bir bibliyografya ya da liste hazırlanır

C. Araştırmaya neden olan temel sorun ve olası çözümlerin hitap edilen kitle tarafından iyi anlaşılması sağlanır.

D. Elde edilen bilgiye dayalı olarak varılmış olan sonuçlar gösterilir.

WEMA tarafından geliştirilip AASL tarafından adapte edilmiş olan bilgi okuryazarlığı eğitim programı kapsamında bilginin iletilmesi başlığında şunlara yer verilmektedir:

Bilgi okuryazarı öğrenci bilgi sorunu çözme uğraşlarının sonuçlarının düzenleyebilmeli ve iletebilmelidir. Bu öğrenci şunları yapabilmelidir:

- A. Araştırma sorununun çözümüne ilişkin başkalarıyla paylaşabileceği önemli noktalar ve sonuçları belirler.
- B. İletilecek bilginin amacına karar verir (bilgilendirme, ikna etme, eğlendirme).
- C. Hedef kitleye ve araştırmanın amacına uygun bir format seçer.
- D. Orijinal bir ürün oluşturur (konuşma, araştırma raporu, video teyp, drama)
- E. Araştırma için kullanmış olduğu kaynakları belgeler ve telif hakkına uygun hareket eder (Iannuzzi 1999:195).

2.3.4.6. Ürün ve Sürecin Değerlendirilmesi

Araştırma sürecinin en son aşaması, bilgi problemi çözme aşamalarının, ortaya konulan ürünün ve başlangıçta hedeflenen noktaya istenilen düzeyde erişilip erişilemediğinin değerlendirilmesidir.

Milam (2002:9)'a göre bilgi okuryazarlığı için son adım olan ürün ve sürecin değerlendirilmesinde, birey araştırma verilerinin tanımlanan gereksinimi karşılayıp karşılamadığını ve verilerden çıkarılan sonuçları belirler.

AASL/AECT tarafından oluşturulmuş standartlarda bu aşamaya ilişkin olarak şu açıklama getirilmiştir; Öğrenciler yaptığı işi başkalarının da önerileri doğrultusunda değerlendirirler. Bilgi arama stratejilerinin uygunluğunu da yeniden gözden geçirirler. “Araştırma için oluşturduğum soru ile gereksinim duyduğum bilgi uygunluk göstermiş midir? Konunun tüm yönlerini karşılayacak yeterli bilgi bulmuş muyum?” gibi bilgi arama sürecine ilişkin bazı soruları kendilerine sorarlar. Ortaya çıkarmış oldukları ürünün kalitesini kendi ölçütlerine göre değerlendirirler. (AASL/AECT 1998:30).

Bu aşamada bilgi problemi çözme aşamaları ve ortaya çıkarılan ürünün problemin çözümüne katkısı ile atılan adımların etkinlik ve uygunluğu değerlendirilir. Değerlendirme sonucunda ileriye yönelik dersler çıkarılır. Çalışma, araştırmayı yapan kişi yanında sınıf arkadaşları, öğretmenler, kütüphaneciler, ebeveynler,vb. tarafından da değerlendirilebilir. Öğrenci süreç ve ürüne yönelik

yöntem ve sonucun başka türlü nasıl olabileceğiyle ilgili çeşitli sorulara cevap arayarak, özeleştirir yapar. Süreci yeniden değerlendirerek kendisini geliştirmede gerekli şeyleri belirlemeye çalışır (Kurbanoğlu 2001:8).

Değerlendirme süreklilik gerektiren bir aktivitedir ve ürünün kontrol edilmesine yönelik pek çok noktaları içerir. Öğrenciler araştırdıkları konuyla ilgili kendi bilgilerini, davranışlarını ve hislerini değerlendirir. Öğrenciler ve öğretmenler ürün ve süreci birlikte değerlendirerek, öğrencinin çeşitli beceriler kazanmasına rehberlik ederler. Bu aşamada atılacak adımlar şunlardır:

A. Proje ve arama süreci değerlendirilir

- a. Süreç bir bütün olarak düşünülür. Neler kolay oldu? Zorluklar neydi? Hangi engellerle karşılaşıldı? Sorun farklı bir yaklaşımla çözülebilir miydi? gibi sorulara yanıt aranır.
- b. Kullanılan bilgi kaynakları düşünülür. Kolay bulunanlar hangileridir? Yerel kütüphane ve ajansların yeterlilikleri/yetersizlikleri nelerdir? Niçin? Bilgi elde etme sürecinde kütüphane koleksiyonları, prosedürleri ve yardımlarına ilişkin ne tür değişiklikler olabilir? gibi sorulara yanıt aranır.
- c. Bilgi arama sürecinin mantığı/planı incelenir. Bilgi arama becerilerinde bir ilerleme kaydedildi mi? Daha sonraki çalışmalar için bilgi arama süreci konusunda ne tür bir ilerleme kaydedildi? gibi sorulara yanıt aranır.
- d. Ortaya çıkarılan ürünün kalitesi nedir? Ürün dikkatli bir analiz, düşünme biçimi ve teknik bir çalışmayı yansıtmakta mıdır? gibi sorulara cevap aranır (California School... 1997:27).

Bu aşamayı, bilgi sürecinin ve ürünün etkinliğinin değerlendirmesi olarak iki aşamada ele almış olan Washington Kütüphane Medya Derneği, gerçekleştirilecek işlemleri de Şekil 14'te gösterildiği gibi açıklamaktadır (Washington Library... 2002).

Şekil 14. Ürün ve Bilgi Sürecinin Değerlendirilmesi

Unsurlar	Görev 1	Görev 2	Görev 3
Bilgi sürecinin etkinliğini değerlendir	Verilen ölçütlere göre kendi performansını değerlendir. Gelişimine yardımcı olacak hedefleri ortaya koy ve güçlükleri tanımla.	Rehber olacak ölçüt geliştir ve performansı kendin değerlendir. Gelişim için hedefleri ortaya koy ve güçlükleri tanımla.	Ölçüt geliştir ve performansı kendin değerlendir. Gelişim için hedefleri ortaya koy ve güçlükleri tanımla.
Ürünün etkinliğini değerlendir	Geliştirdiğin ölçüte göre ürünü kendin değerlendir.	Rehberlik edecek ölçüt geliştir ve ürünü kendin değerlendir.	Ölçüt geliştir ve ürünü kendin değerlendir.

Kaynak: Washington Library... 2002.

3. BÖLÜM

YÜKSEKÖĞRETİMDE BİLGİ OKURYAZARLIĞI

3.1. GİRİŞ

Bilgi okuryazarlığı konusunun önemi üniversiteler, özellikle de üniversite kütüphaneleri için 1990'lardan itibaren artmıştır. Bilgi okuryazarlığına ilişkin toplam yayının %60'ından fazlasını yükseköğretimde bilgi okuryazarlığı çalışmaları oluşturmaktadır (Rader 2002:243). Foster (1993:344), üniversite kütüphanelerinde konunun en çok üzerinde durulduğu dönem olan 1990'lı yıllar için “kütüphanecilik literatürü bugünlerde bilgi okuryazarlığı gönüllü misyonerliği gayretini yansıtmaktadır” yorumunu yapmıştır.

Bilgi okuryazarlığı konusunun üniversite kütüphaneleri için bu kadar önemli görülmesinin nedeni, üniversite kütüphanelerinin kullanıcı eğitimine verdiği önemdir. Bu kütüphaneleri diğerlerinden ayıran özelliklerinin başında kullanıcıların niteliği gelmektedir. Bilinçli bir kullanıcı kitlesine hitap eden üniversite kütüphaneleri, yüz yılı aşkın bir süredir yürüttükleri kullanıcı eğitimi programları ile bir yandan bağlı bulundukları kurumun eğitim misyonunun doğrudan bir parçası olmayı hedeflerken, diğer yandan da kütüphanenin ve hizmetlerinin daha çok kullanılır olmasını sağlayarak işlevsel kuruluşlar olmayı amaçlamışlardır.

Üniversitelerde bilgi okuryazarlığı konusunda yapılmış yayınlarda bilgi okuryazarlığı öğretim materyalleri, rehberler, öğretim yöntemleri, kütüphane/bilgi becerileri testleri, web-tabanlı dersler ve diğer çevrimiçi öğretim modülleri, vb konuları ağırlıktadır. Eğitim yoğunlukla akademik programlardan bağımsız olarak yürütülmesine karşın, öğretim programlarında bu becerilere ilişkin derslerin yaygınlaşması yönünde kütüphanecilerin çalışmaları da yoğun olarak devam etmektedir (Rader 2002: 243).

Bilgi okuryazarlığı ortaöğretimde olduğu gibi yükseköğretimde de amaç, içerik ve hedefleri açısından sınırları tam olarak çizilemeyen bir kavramdır. Bu nedenle Shapiro ve Hughes (1996:31) bilgi okuryazarlığını “sık kullanılan, ancak tehlikeli derecede belirsiz bir kavram” olarak tanımlamakta ve literatürde bu görüşü destekleyen pek çok ifade yer almaktadır (Owusu-Ansah 2003:219). Bu nedenle Seamans (2001:10) yükseköğretimdeki bilgi okuryazarlığı çalışmalarını; “ortaöğrenim ve iş dünyasına göre hayli farklı bir yön belirlemiş olmasına karşın büyük oranda aynı noktaya ulaşmıştır” biçiminde özetlemiştir.

3.2. YÜKSEKÖĞRETİMDE BİLGİ OKURYAZARLIĞININ GELİŞİMİ

Bilgi okuryazarlığı kavramının üniversitelerde kullanılması kavramın ortaya çıkması ile birlikte olmuştur. Texas A & M Üniversitesi’nin 1976’da düzenlediği bir toplantıda, bilgi okuryazarlığının Zurkowski’dan sonra Burchinal tarafından ikinci defa gündeme getirilmesini (Spitzer, Eisenberg ve Lowe 1998:22), üniversite kütüphanelerinin ilgisini çekme amacı taşımasından dolayı başlangıç olarak kabul etmek mümkündür.

Kavramın gündeme gelmesiyle birlikte pek çok üniversite kütüphanesi kullanıcı eğitim programlarında değişiklikler yapma, teknolojik değişimleri bu programlara yansıtma çabası içine girmişlerdir. Bu bağlamda ele alınabilecek ilk girişim, 1985 yılında Colorado Üniversitesi’nin Denver Kampusunda bulunan Auraria Kütüphanesi tarafından olmuştur. Breivik (1985:723)’e göre 30.000 öğrenciye kullanıcı eğitim programı vermek zorunda kalan bu kütüphane bilgi okuryazarlığının tanım, amaç ve unsurlarını ortaya koyan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Behrens (1994:313)’a göre Auraria Kütüphanesi’nin geliştirdiği tanım ve açıklamalarda, kullanıcı eğitiminin gelecekte daha geniş bir perspektifte ele alınacağını işaretleri vardır. Burada bilginin kütüphane içinde ve dışında aranması önerilmektedir. Böylece kullanıcı eğitimi ve bilgi okuryazarlığı bütünleşmesinin ilk adımları atılmıştır.

1986 yılında Carnegie Vakfı tarafından hazırlanmış “College” adlı raporda, “üniversite eğitiminin kalitesi öğrenmeyi öğrenmek için öğrencilerin kaynakları kullanması ve onların bağımsız öğrenen kişiler olabilmesi ile ölçülür” açıklamasıyla üniversite kütüphaneleri tarafından yürütülmekte olan kullanıcı eğitim programlarının lisans eğitimi için önemine vurgu yapılmıştır (Prologue.... 1986:21).

Rader (1995:270)’a göre 1980’lerde kullanıcı eğitiminin öğretim programlarına başarılı bir şekilde entegrasyonun ilk örneklerinden biri Hindistan’da Richmond’taki Earlham Koleji’nde gerçekleştirilmiştir. Aynı yıllarda bu anlamda bir başka örnek de Wisconsin-Parkside Üniversitesi’nde görülmüştür. Burada kütüphane eğitimi öğretim programının temel unsuru olarak düşünülmüş ve öğrencilerin mezun olmadan önce kütüphane kullanma becerilerini kazanmaları gerektiği vurgulanmıştır.

1980’li yılların ikinci yarısında kullanıcı eğitimi programlarının bilgi toplumunun öngördüğü becerilerin kazandırılmasında yetersiz kaldığı literatürde sıkça vurgulanmaya başlamıştır (Breivik 1999:272). Bu, üniversite kütüphanelerinin kullanıcı eğitim programlarını gözden geçirerek, eğitim konusundaki hedeflerini “kütüphane okuryazarlığı yerine bilgi okuryazarlığı” olarak yeniden değerlendirmelerine neden olmuştur (Behrens 1994:313).

Yine aynı yıllarda özellikle ABD’deki kütüphaneciler, eğitimde reform kapsamındaki birkaç raporun etkisiyle eğitim-öğretim sürecinde kendi rolleri üzerinde durmaya başlamışlardır (Doyle 1994:6). Kaynağa dayalı öğrenme gibi yeni öğretim yaklaşımları için bilgi okuryazarlığının önemli bir araç olduğunu vurgulayarak, kütüphane ve kütüphanecilerin önemini ön plana çıkarmışlardır. Kullanıcı eğitimi, bilgi okuryazarlığı ve yaşamboyu öğrenme arasındaki ilişkinin kurulmasına yönelik çalışmalar üzerinde yoğunlaşmışlardır (Behrens 1994:313).

Bu amaçla, 1987 yılında Colombia Üniversitesi ile Colorado Üniversitesi’nin sponsorluğunda idareciler, kütüphaneciler, hükümet, iş dünyası ve eğitim derneklerinden katılım ile gerçekleştirilen bir sempozyumda, söz konusu eğitimsel reformda üniversite kütüphanelerinin rolü değerlendirilmiştir. Sonuç ve öneriler

metninde bu role ilişkin değerlendirmeler ve üniversitelerde bilgi okuryazarlığı programları için açıklamalara da yer verilmiştir. Buna göre; öğrencilere yaşamboyu öğrenme yolunda kendi kendine ve bağımsız öğrenen kişiler olmaları için daha aktif bir lisans eğitimi verilmelidir. Bunun başarılabilmesi için de öğrencilerin bilgi okuryazarı olmaları öngörülmektedir. Bilgi okuryazarı kişi:

- Bilginin bulunması ve dağıtımı sistemleri ve hizmetleri gibi, bilginin bugün ve geçmişte elde edilir olmasını sağlayan süreç ve sistemleri anlar.
- Çok çeşitli gereksinimler için kütüphaneleri de içeren değişik bilgi kanalları ve kaynaklarının etkinliği ve güvenilirliğini değerlendirebilir.
- Telif hakkı, gizlilik, devlet bilgisinin gizliliği vb. gibi bilgiye ilişkin mevcut ve gelecekteki sorunları değerlendirmede kendini ifade edebilir ve sorumlu olarak görür.

Bunların yapılması için gerekli becerilerin kazandırılması, yalnızca bibliyografik eğitim programları ile mümkün olmayacağından öğretim programlarında bu yönde bir ders olmalıdır. Bunun için idareciler, akademik personel ve kütüphaneciler ortaklaşa çalışmalıdırlar (Spitzer, Eisenberg ve Lowe 1998: 51-52).

1980'lerin sonunda bilgi okuryazarlığı eğitiminde kütüphanenin rolü ve bilgi okuryazarlığının gelişimi açısından önemli iki çalışma yayınlanmıştır. Bunlardan ilki Breivik ve Gee'nin "*Information Literacy: Revolution in the Library*"(1989) adlı çalışmasıdır. Yaşamboyu öğrenen kişilerin gelişiminde bilgi okuryazarlığı ve üniversite kütüphanelerinin rolü üzerinde yoğunlaşmış olan bu çalışmada, kütüphanelerin rolüne ilişkin şu açıklamalara yer verilmiştir:

Kütüphaneler tüm disiplinlere ait bilginin bulunduğu yer olarak öğrencilerin iş ve günlük yaşamında gereksinim duyacakları bilgiyi bulmaları için bir modeldir. Kütüphaneler bilginin sınırsız evreni içerisinde sorun çözme için doğal bir ortamdır. Kütüphaneler daha geniş sosyal çevreler içerisinde gereksinim duyulacak olan özel bilginin sentezlenmesini de sağlarlar. Ve sonuç olarak kütüphaneler

ve kütüphaneciler öğrencilere eleştirel bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasında yardımcı olabilirler (Breivik 1989:28).

Çalışmada ayrıca bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasında üniversite idaresi ve kütüphane ortaklığı; sınıf eğitimi ve kütüphane ortaklığı; iş dünyası ve kütüphane ortaklığı gibi çeşitli kesimlerin ortaklıklarının önemine de değinilmiştir (Breivik 1989:153). Behrens (1994:315) bu çalışmayı bilgi okuryazarlığı eğitiminin kütüphane, üniversite ve toplumun ortaklaşa sorumlulukla ele almasında başlangıç olarak değerlendirmiştir.

Bu yönde yapılan ikinci önemli çalışma ise ALA Bilgi Okuryazarlığı Başkanlık Komitesi'nin yayınlamış olduğu sonuç raporudur. Raporda bilgi okuryazarlığının bireyler, iş dünyası ve vatandaşlık için önemi vurgulandıktan sonra, bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi ve kaynağa dayalı öğretim ilişkisi bilgi çağının gereksinimleri çerçevesinde kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Öğrenme sürecinin bilgi kaynaklarına dayalı olarak gerçekleştirilmesinin, kişilerin gerçek yaşamlarında karşılaştıkları sorunları çözmede önemli olduğu vurgulanmıştır.

Bu raporla bilgi okuryazarlığı konusu bireysel çalışmaların ötesine taşınmış, konunun doğrudan tarafı olan kütüphane ve kütüphanecilerin resmi derneği tarafından da kapsamlı olarak ele alınmıştır. Bu bir bakıma bilgi okuryazarlığı eğitiminin resmileşmesi anlamına da gelmektedir.

Raporda yer alan bilgi okuryazarı öğrencinin sahip olduğu becerilere ilişkin işaret edilen noktalar, bilgi okuryazarlığı tanımında uzun süreden beri yaşanan karmaşayı da ortadan kaldırmıştır. Öyle ki rapordan sonra, gerek yapılan tanımlarda gerekse oluşturulan standartlar ve programlarda bilgi okuryazarlığından kastedilenin ne olduğu, raporda geçen bilgi okuryazarı bireyin sahip olduğu özellikler çerçevesinde ele alınmıştır.

Rader (1995:270) bu raporun yükseköğretim için sonuçlarını şöyle özetlemiştir:

- Bilgi okuryazarlığı konusunda bilgi ve deneyimlerin paylaşılmasını sağlamak için, 50'nin üzerinde ulusal derneğin katılımı ve ALA'nın önderliği ile NFIL oluşturulmuştur.
- Ulusal Eğitim Birimi bilgi okuryazarlığı becerilerini eğitim programlarının bir parçası yapma çalışmalarına başlamıştır.
- Bazı yükseköğretim akreditasyon kuruluşları, bilgi okuryazarlığı becerilerini akreditasyon için bir gereklilik olarak belirlemişlerdir.
- Son yapılan Beyaz Saray Kütüphane ve Bilgi Hizmetleri Konferansı'nın temel konusu bilgi okuryazarlığı olmuştur.
- Akademik performans üzerinde bilgi yönetiminin rolüne yönelik araştırma ve tanıtım projeleri başlatılmıştır.

ALA'nın raporunun bir sonucu ve gelecekteki bilgi okuryazarlığı programlarının geliştirilmesinde önemli olan bir başka gelişme de, 1990 yılında bilgi okuryazarlığı konusundaki bilgi ve deneyimlerin paylaşıldığı bir forum olan NFIL'in oluşturulmasıdır.

Grassian ve Kaplowitz (2001:20)'e göre NFIL tüm düzey ve tüm çevrelerde bilgi okuryazarlığının yayılmasına adanmış organizasyonların bir organizasyonudur. Bilgi okuryazarlığına olan gereksinimi teşvik etmek ve bilgi okuryazarlığı ilkelerinin belirlenmesine önderlik etmek için eğitim, iş dünyası ve devlet kuruluşlarının oluşturduğu bir koalisyon olup amacı, bilgi okuryazarlığını ulusal, uluslararası ve üye kuruluşlar bünyesinde teşvik etmektir (Seamans 2001:15). Amerikan Yükseköğretim Derneği ve Ulusal Eğitim Derneği gibi değişik kuruluşların bilgi okuryazarlığını önemsemelerini sağlamıştır.

Bilgi okuryazarlığı konusunda bir diğer açılım da, ABD'de bazı eyaletler için yükseköğretim akreditasyon kuruluşu olan Middle States Association of Colleges and Schools, Commission on Higher Education (MSACS/CHE) tarafından 1994 yılında hazırlanan bir raporda, yükseköğretim kuruluşlarının bilgi okuryazarlığı

eğitimine değişik şekillerle eğitim programlarında yer vermelerine ilişkin önerilerde bulunmasıdır (Seamans 2001:16; Spitzer, Eisenberg ve Lowe 1998:53).

1990'lı yıllarda yükseköğretimde bilgi okuryazarlığı çalışmalarında hayli önemli role sahip olan MSACS/CHE, NFIL'a katılan ilk akreditasyon kuruluşudur. Komisyon 1995'te düzenlediği iki sempozyum ile şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. Kuruluşlar bilgi okuryazarlığının başarılması için etkin süreçler geliştirme üzerinde yoğunlaşmalı, bu çabaların iyi ve kötü sonuçlarını diğer kuruluşlar ile paylaşmalıdır.
2. Bilgi okuryazarlığı belli derecede başarılmış bir şey olarak değil yaşamboyu öğrenme sorumluluğu olarak görülmelidir (Rader 1997a:50).

Bu öneriler doğrultusunda üniversiteler çeşitli komisyonlar ve çalışma grupları kurarak bilgi okuryazarlığı eğitiminin gerekçesi, önemi ve boyutlarına yönelik çalışmalar yürütmüşlerdir.

1995 yılında California Eyalet Üniversitesi'nin Öğretim Kaynakları ve Eğitim Teknolojisi Komisyonu (California State University Commission on Learning and Instructional Technology (CSU/CLIT)) "CSU'da Bilgi Yeterlilikleri" başlıklı oldukça kapsamlı bir rapor yayınlamıştır. Raporda, bilgi yeterliliği kavramının tanımı yapılırken, kavramın üç boyutuna değinilmesi gerektiği vurgulanmıştır;

1. Bilgi yeterliliğinin *etik ve yasal boyutu*,
2. Hangi tür ortamda iletilmiş olursa olsun, bilgiye etkin ve yeterli olarak erişim anlamında "*medya okuryazarlığı*" boyutu,
3. Bilginin bulunması, analiz edilmesi ve sentezlenmesi anlamında *bilginin kullanılması ve iletilmesi boyutu* (Information Competence... 1995).

Raporda ayrıca CSU'da etkin bir programın gerçekleştirilmesi için öneriler yer almaktadır. Buna göre:

1. Programa ilişkin zaman planlaması için öğrencilerin bilgi okuryazarlığı düzeylerine ilişkin sistematik bir değerlendirme yapılmalıdır.
2. Öğrencilerin bilgi yeterliliği becerilerinin neler olması gerektiğine ilişkin bir model geliştirilmelidir.
3. Birkaç kampuste pilot bilgi yeterliliği programları ya da dersleri geliştirilmelidir.
4. Bir “öğretmen eğitimi” programı geliştirilerek, ders verenlerin de tam anlamıyla bilgi yeterliliklerine sahip olmaları sağlanmalıdır.
5. Bilgi yeterliliğinin öğretilmesine olanak sağlayacak bir bilgisayar yazılımı geliştirilmelidir.
6. Bilgi becerilerinin eğitiminde yardımcı olacak ders planları ve ders kitapları geliştirilmelidir.
7. Ortaöğretimde ve kolej düzeyinde bilgi okuryazarlığı verilmesi konusunda, ilgili kuruluşların bağlı olduğu üst düzey kuruluşlar ile ortaklıklar yapılmalıdır.
8. Ders kitaplarına bilgi yeterliliği kavramının yerleştirilmesinde ders kitabı yayıncıları ile ortaklıklar kurulmalıdır.
9. Bilgi okuryazarlığı eğitiminin uzaktan-eğitim öğrencilerine de verilmesi yönünde pilot çalışma başlatılmalıdır (California State... 1995).

Üniversitelerde bilgi okuryazarlığı eğitim programının geliştirilmesine öncülük etmiş bir diğer çalışma da, Başkanlık Ofisi’nin mali desteği alınarak 1996 yılında başlatılmış olan Massachusetts Üniversitesi Bilgi Okuryazarlığı projesidir. Yine hem akademik çevreden hem de kütüphanecilerden oluşan geniş bir katılımcı grubun çabaları ile gerçekleştirilmiş olan projenin hedefleri şöyle ifade edilmiştir:

- Üniversitenin tüm öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı yeterliliği için rehberlere dayalı sonuçlar geliştirme;
- Hem akademik hem de idari personelde daha iyi bir bilgi okuryazarlığı anlayışı sağlama;

- Bilgi okuryazarlığı ve teknolojik konulardaki tartışmalara tüm kampusun katılımını sağlama;
- Proje sonunda ortaya çıkacak olan rehberleri Web’de ve diğer kaynaklarda yayınlama;
- Her kampusun kendine has özelliklerine dayalı olarak bilgi okuryazarlığı yeterliliğinin gerçekleştirilmesine yönelik bir tartışma ortamı başlatma (University of Massachusetts 1996).

Bilgi okuryazarlığı konusunda aynı dönemde yapılan bir diğer proje de Arizona Üniversitesi’nde gerçekleştirilmiştir. 1996 yılında yayınlanan raporda proje, Üniversitesi’nin gereksinimlerini karşılayacak verinin elde edilmesi ve modellerin geliştirilmesi ile öğrencilerin bilgi okuryazarı olarak mezun olmaları yönünde “ilk adım” olarak nitelendirilmiş ve bilgi okuryazarı kişilerin tanımı şöyle yapılmıştır:

...bilgi gereksinimini fark ederler; aradıkları bilgiyi nasıl ve nerede bulacaklarına ilişkin bilgi ve becerilere sahiptirler; başka işler için de bilgiyi bulmak, değiştirmek ve özümlemek için gerekli araçları rahatlıkla kullanırlar; buldukları bilginin sosyal, ekonomik ve politik yönlerini anlamak için eleştirel olarak değerlendirirler ve sentezlerler (University of Arizona... 1996).

Bu amaç ve tanım çerçevesinde oluşturulacak bir programda bilgi okuryazarlığı ile kastedilen beceriler de şunlardır:

1. Basılı/basılı olmayan kaynakları kullanma anlamında *kütüphane becerileri*,
2. Elektronik posta alıp gönderme, tartışma listelerine katılabilme anlamında *elektronik posta becerileri*,
3. Elektronik ortamda bilgi bulma ve elde etme için gerekli beceriler anlamına gelen *Internet becerileri*,
4. Herhangi bir bilgisayarın nasıl kullanılacağına dayalı temel bilgiler anlamında *temel bilgisayar becerileri*,
5. Bilginin herhangi bir formattan başka bir formata dönüştürülmesi anlamında *yeni bir formata dönüştürme becerileri*,

6. Bilgideki yanlışlıkların fark edilmesi, bilginin sentezlenmesi ve yorumlanması anlamında *eleştirel analiz becerileri* (University of Arizona... 1996).

Yükseköğretimde bilgi okuryazarlığının sınırlarının belirlenmesine yönelik bu çalışmalar, ulusal düzeyde standartların geliştirilmesinde de etkili olmuştur. Standartların geliştirilmesinde köşe taşlarından biri de Ulusal Bilgi Okuryazarlığı Enstitüsü'nün (Institute for Information Literacy-IIL) oluşturulmasıdır. 1996'da C. Oberman kütüphanecilik bölümlerinin bilgi okuryazarlığı eğitiminde kütüphanecilerin eğitmen rollerinin önemi konusunda yetersiz kaldığını ve kurulacak bir bilgi okuryazarlığı enstitüsünün bu açığın kapatılmasında yardımcı olacağını dile getirmiştir. Mayıs 1997'de LOEX Konferansı'nda bu düşünce gündeme gelmiştir. ACRL bu düşünceye sahip çıkarak, böyle bir enstitünün kendi bünyesinde oluşturulabileceği ve finansmanın karşılanacağını açıklamıştır (Grassian ve Kaplowitz 2001:28). Oberman (1998)'a göre Enstitü'nün amaçları şunlardır:

1. Kütüphanecileri bilgi okuryazarlığı programlarında etkin öğretmenler olarak hazırlama,
2. Kütüphaneciler ile diğer eğitimci ve idarecileri, bilgi okuryazarlığı programlarının geliştirilmesi ve yürütülmesinde ortaklaşa çalışmaları konusunda destekleme,
3. Eğitim kuruluşları ile bilgi okuryazarlığı eğitim programının geliştirilmesi ilişkisini kurma,
4. Bilgi okuryazarlığı alanında değişim ve gelişim olanakları sunma.

Bilgi okuryazarlığının eğitim kurumları içinde yaygınlaşması ve programların hazırlanması konusunda kütüphaneciler, eğitmenler ve idarecilere yardımcı olacak bilgilerin ortaya konmasında öncü rol oynayan Enstitü'nün, en iyi program uygulamalarını belirleme ve duyurma, programların daha iyi duruma getirilmesine yönelik gelişim programları yayınlama, vb gibi faaliyetleri olmuştur. Ayrıca bilgi okuryazarlığı standartlarının ortaya konmasında da etkin rol oynamıştır.

Standartların oluşum sürecinde, içerik için rehber niteliğinde bir diğerk çalışma da New York Eyalet Üniversitesi Kütüphane Yöneticileri Konseyi’nce oluşturulan Bilgi Okuryazarlığı Başlatma Komitesi tarafından yapılmıştır. 1997’de yayınlanmış sonuç raporunda; “bilgi gereksiniminin fark edilmesi, gereksinim duyulan bilginin bulunması, değerlendirilmesi, etkin olarak kullanılması ve değişik formatlarda bu bilginin iletilmesi becerileri” olarak tanımlanan bilgi okuryazarlığı becerileri için, her birinin ayrı ayrı göstergeleri olan dokuz yeterlilik belirlenmiştir (State University... 1997).

Bu yönde bir diğerk çalışma da, Kaliforniya Akademik ve Araştırma Kütüphaneleri (California Academic and Research Libraries-CARL)’nin bilgi okuryazarlığı standartları çalışma grubu tarafından yapılmıştır. Çalışmada bilgi okuryazarlığı programının niversite eğitimi ve akademik çalışmalar için önemi vurgulanmış, bilgi okuryazarlığı becerilerinin eğitim programı ile bütünleştirilmesi gerekliliği nerisi getirilmiştir (California Academic... 1997).

Eğitim sürecinde eleştirel düşünme, kaynağa dayalı eğitim, öğrenmeyi öğretme gibi bu kavramların öneminin gittikçe artması ve yükseköğretimde bilgi okuryazarlığı programlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalarda bu kavramlara özellikle vurgular yapılması sonucu, ACRL Yönetim Kurulu yükseköğretim bilgi okuryazarlığı standartlarının oluşturulması için bir çalışma grubu oluşturmuştur (Task Force on Information Literacy Competency Standarts). Çalışma grubu, bir dizi konferans, toplantı ve elektronik posta tartışmaları sonucunda bir standartlar taslağı hazırlamıştır (Association of College... 2000:16).

Taslak yükseköğretim ve kütüphanecilik toplantılarında sunulmuş, ACRL’in web sitesinde de yayınlanarak görüşler alınmıştır. Gelen neriler doğrultusunda çalışma grubu taslağı yeniden gözden geçirmiştir. Temmuz 1999’da C. Gibson ilk taslağın genişletilmesi ve yeniden yazılması için yeni bir çalışma grubu atamış, Eylül 1999’da Washington niversitesi değerlendirme danışmanı olan N. Lowell’in nerileri ile taslağa son şekli verilmiştir (Association of College... 2000:16).

ACRL Standartlar Komitesi (ACRL Standards Committee) tarafından gözden geçirildikten sonra, ACRL'nin Yönetim Kurulu tarafından onaylanmış ve ulusal düzeyde resmi yükseköğretim standartları olarak 18 Ocak 2000'de "*Information Literacy Competency Standards for Higher Education*" adı ile yayınlanmıştır (Association of College... 2000:2).

ALA'nın 1989'daki raporunda işaret edilen noktalarla büyük oranda örtüştüğü görülen bu standartlar, ulusal düzeyde geçerliliği olmasına karşın uluslararası düzeyde yoğun bir kabul görmüştür.

3.3. YÜKSEKÖĞRETİM İÇİN BİLGİ OKURYAZARLIĞI STANDARTLARI

ACRL tarafından Ocak 2000'de yayınlanmış raporda bilgi okuryazarlığı; "bireylerin bilgiye gereksinim duydukları zamanı fark etmeleri, gereksinim duydukları bu bilgiyi bulma, değerlendirme ve etkin olarak kullanmada gereksinim duydukları beceriler bütünü" (Association of College... 2000:2) olarak tanımlanırken, bilgi okuryazarlığının gerekçeleri de şöyle açıklanmaktadır:

Bilgi okuryazarlığı bilgi kaynaklarının teknoloji ile birlikte çeşitlendiği bir ortamda önemini sürekli artırmaktadır. Karmaşanın arttığı bu dönemde bireyler akademik çalışmalarında, işlerinde ve kişisel yaşamlarında çok ve çeşitli bilgi ile karşı karşıyadırlar ve bu bilgileri değişik biçimlerde elde edebilmektedirler. Denetimsiz bir formatla bireylere gelen bu bilgilerin güvenilirliği, geçerliliği ve inandırıcılığına ilişkin sorunlar da artmaktadır. Bunun yanında bilgi grafiksel, görsel ve metnin bir arada olduğu çoklu ortam aracılığı ile elde edilebilmekte, bu da değerlendirme ve anlama için yeni tehditler anlamına gelmektedir. Belirsiz niteliği ve artan niceliği ile bilgi edinme ve kullanma, toplum için büyük bir tehdittir. Bu durumda kişilere bilginin etkin kullanımına yönelik beceriler kazandırılmaksızın onların bilgili vatandaş olmalarını beklemek yanlış olacaktır (Association of College... 2000:2-3).

Bilgi patlaması ve bilgi toplumuna yönelik bu açıklamalardan sonra raporda, yaşam boyu öğrenmenin temeli olan bilgi okuryazarlığı becerilerinin tüm disiplinler, tüm çevreler ve eğitimin her kademesi için ortak bir kavram olduğu vurgulanmaktadır. Raporda belirtilen bilgi okuryazarlığı standartları ve bu standartlara ilişkin performans göstergeleri şunlardır:

Standart 1: Bilgi okuryazarı öğrenci, gereksinim duyduğu bilginin yapısını ve boyutunu belirler.

Bilgi okuryazarı öğrenci;

- 1.1. Bilgi gereksinimini belirler ve ifade eder.
- 1.2. Olası bilgi kaynaklarının değişik türlerini ve formatlarını belirler.
- 1.3. Gereksinim duyduğu bilgiyi elde etmede maliyet ve yararları değerlendirir.
- 1.4. Bilgi gereksiniminin doğası ve boyutunu yeniden değerlendirir.

Standart 2: Bilgi okuryazarı öğrenci, gereksinim duyduğu bilgiye etkin bir biçimde erişir.

Bilgi okuryazarı öğrenci;

- 1.1. Gereksinim duyduğu bilgiye erişmek için en uygun araştırma yöntemlerini ve bilgi erişim sistemlerini seçer.
- 1.2. Etkin ve yeterli bir arama stratejisi oluşturur ve yürütür.
- 1.3. Bilgiye çevrimiçi ya da bir başka yöntem kullanarak erişir.
- 1.4. Bilginin ve bilgi kaynaklarının özetini çıkarır, kaydeder ve yönetir.

Standart 3: Bilgi okuryazarı öğrenci bilgiyi ve bilgi kaynaklarını eleştirel olarak değerlendirir ve seçilen bilgiyi kendi bilgi temeli ve değer sistemi ile birleştirir.

Bilgi okuryazarı öğrenci;

- 1.1. Elde ettiği bilgiden çıkardığı temel düşünceleri özetler.
- 1.2. Bu ölçütü bilginin ve bilgi kaynaklarının değerlendirmesi için de ifade eder ve uygular.
- 1.3. Yeni kavramlar oluşturmak için temel düşünceleri sentezler.
- 1.4. Bilgiye değer katma, aykırılıkları ya da bilgiye has diğer özellikleri belirlemede yeni bilgiyi önceki bilgisi ile karşılaştırır.

1.5. Yeni bilginin bireysel değer yargısına etki edip etmeyeceğini belirler ve farklı düşüncelerle uzlaşma yolunda adımlar atar.

1.6. Başka kişiler, konu uzmanları ve/veya uygulamacılar ile görüşerek bilginin anlaşılması ve yorumlanmasını geçerli kılar.

1.7. İlk baştaki sorusunu yeniden gözden geçirip geçirmeyeceğine karar verir.

Standart 4: Bilgi okuryazarı öğrenci, bilgiyi bireysel ya da bir grubun üyesi olarak, belirli bir amacın gerçekleştirilmesinde etkin olarak kullanır.

Bilgi okuryazarı öğrenci;

1.1. Yeni ve önceki bilgiyi belli bir ürünün ya da performansın planlanması ve gerçekleştirilmesinde kullanır.

1.2. Ürün ya da performansın gelişim sürecini gözden geçirir.

Standart 5: Bilgi okuryazarı öğrenci, bilgi ve bilgi teknolojilerine ilişkin etik, yasal ve sosyo-ekonomik sorunların çoğunun farkındadır.

Bilgi okuryazarı öğrenci;

1.1. Bilgi ve bilgi teknolojisi ile ilgili etik, yasal ve sosyo-ekonomik sorunların çoğunu anlar.

1.2. Bilgi kaynaklarının erişim ve kullanımına yönelik yasalar, yönetmelikler, kurumsal politikalar ve protokolleri takip eder.

1.3. Ürünün ya da performansın iletilmesinde kullandığı bilgi kaynaklarını kaynakça hazırlayarak doğrular.

ACRL yükseköğretim standartları AASL/AECT tarafından ortaöğretim için ortaya konmuş standartlar ile büyük oranda örtüşmektedir. Ancak burada bakış açısını daha teknolojik, daha akademik ve bilginin daha çok farkında olma diye nitelendirmek mümkündür.

3.4. YÜKSEKÖĞRETİMDE BİLGİ OKURYAZARLIĞININ

UNSURLARI

Williams (2000)'a göre yükseköğretim için bilgi okuryazarlığının unsurlarının belirlenmesi, “niçin teşvik edilecek” ve “niçin başarılacak” sorularına

verilecek yanıtla mümkündür. ACRL yükseköğretim standartları temel alınarak, yerel gereksinimler doğrultusunda çeşitli üniversiteler ve yükseköğretim dernekleri tarafından standartlar geliştirilmesi de bu yaklaşımın bir sonucudur.

Yerel gereksinimler ve standartların ötesinde bilgi okuryazarlığını yükseköğretim için vazgeçilmez yapan temel nedenler vardır. Seamans (2001:16)'a göre en önemli etken akreditasyon kuruluşlarının bilgi okuryazarlığını eğitimsel yeterlilik için gerekli beceriler içinde görmesidir.

Bilgi okuryazarlığının yükseköğretim için önemli olmasının bir diğer nedeni de, üniversitelerin yaşamboyu öğrenen bireyler yetiştirmeyi eğitimin temel misyonu olarak görme zorunluluklarıdır. Öğrencileri Bilgi Çağı'na hazırlayan kurumların başında gelen üniversiteler, onların neleri bilmeye gereksinim duyduklarının ve neleri yapabileceklerinin farkında olmalıdır. Eleştirel düşünme ve sorun çözme, global ve değişik kültürlere göre bakış açısı, bilimsel okuryazarlık, iş dünyasına hazır olmada anahtar kavramlardır. Bu nedenle gereksinim duyulan bilginin bulunması, değerlendirilmesi ve kullanılması anlamına gelen bilgi okuryazarlığı, 21. yüzyılın üniversite mezunları için gerekli ortak beceriler olmalıdır (Allen 2000).

Teknolojide yaşanan gelişmelere paralel olarak elektronik ortamdaki bilginin güvenilirliği konusu, bilgi okuryazarlığı becerilerinin üniversite öğrencilerine kazandırılmasında bir diğer gerekçeyi oluşturmaktadır. Oberman (1996:6) elektronik ortamdaki bilgiden yararlanmak için gerekli becerilerin elde edilmesinin temel gereksinimlerden olduğunu belirtirken, bu bilgiye yönelik analiz, sentez ve değerlendirme becerilerinin de vazgeçilemez olduğuna işaret etmiştir.

Yükseköğretimde bilgi okuryazarlığı becerilerine ilişkin göz önünde bulundurulması gerekli bu konular, bilgi okuryazarlığı unsurları için de çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Yükseköğretimde bilgi okuryazarlığı ile kastedilen becerilerin neler olduğu/olması gerektiği konusundaki ortak noktalar Shapiro ve Hughes (1996)

tarafından araç okuryazarlığı, kaynak okuryazarlığı, sosyal-yapı okuryazarlığı, araştırma okuryazarlığı, yayıncılık okuryazarlığı, yeni teknoloji okuryazarlığı ve eleştirel okuryazarlık başlıkları ile verilmiştir.

Bruce (1997) yükseköğretimde bilgi okuryazarlığını bilgiyi elde etme, yönetme ve kullanma becerileri olarak tanımlarken, bu becerilerin etkin karar alma, sorun çözme ve araştırma için temel olduğunu vurgulamaktadır. Bu anlamda yükseköğretim için bilgi okuryazarlığının boyutları şunlar olmalıdır:

- ***Bilgi Teknolojisi Kavramı:*** Bilgi okuryazarlığı bilgiye erişme ve bilgiyi iletmede bilgi teknolojisinin kullanılması olarak görülür.
- ***Bilgi Kaynakları Kavramı:*** Merkezinde bilgi kaynaklarının kullanımı vardır, bilgi kullanımı ve bilgi teknolojisi kavramları da yardımcı unsurlardır. Bilgi kaynaklarını ve yapılarını bilme, bilgi kaynaklarını bağımsız kullanabilme ve bireysel ya da bir aracı vasıtasıyla kullanabilme diye üç alt kategoride ele alınmaktadır.
- ***Bilgi Süreci Kavramı:*** Merkezinde gereksinim duyulan bilginin bulunması, elde edilmesi, kullanılması ve iletilmesine ilişkin süreç vardır. Bu işlemlerin her biri için yürütülen stratejiler ön plandadır. Yine bilgi teknolojisi ve bilgi kullanımı diğer unsurlar olarak belirtilmiştir.
- ***Bilgi Kontrolü Kavramı:*** Bilginin sistematik düzenle denetlenmesi temel amaçtır. Bilgi teknolojisi ve bilgi kullanımının diğer unsurlar olarak görüldüğü bu yaklaşımda, gereksinimden kullanımına kadar olan süreçte bilginin düzenli olarak kontrol altında tutulması söz konusudur.
- ***Bilgi Oluşturma (Eleştirel Değerlendirme) Kavramı:*** Kişinin bilgisinin yeni bir alanda kullanılması olarak görülmesi esasına dayanan bu yaklaşımda, merkezde bilgi kullanımı vardır. Kişisel bilgi tabanı ve bilgi teknolojileri yardımcı yönler olarak görülürken, elde edilen bilginin eleştirel olarak değerlendirilmesine yönelik beceriler ön plandadır.
- ***Bilgi Genişletme Kavramı:*** Bilgi okuryazarlığı kişisel bakış açısı ile yeni bilgilerin birleştirilmesi olarak görülür. Yaratıcılık ve sezgi gibi düşünsel yetilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Merkezinde bilgi kullanımı ve

sezgi, etrafında ise kişinin sahip olduğu bilgi ve bilgi teknolojisi yer almaktadır.

- ***Bilgelik Kavramı:*** Başkalarına yararlı olmak amacıyla bilginin bilgece kullanımınıdır. Muhakeme, karar verme ve araştırma yapma becerilerinden meydana gelir. Merkezinde bilginin değer olarak kullanımı ve etrafında da bilgi tabanı ve bilgi teknolojisi yer almaktadır (Bruce 1997:1-6).

Yükseköğretimde bilgi okuryazarlığı becerilerinin unsurlarına yönelik bu açıklamalar, konunun ne kadar geniş bir yelpazede değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, genel kabul görmesi nedeniyle, üniversiteler için hazırlanacak bir bilgi okuryazarlığı programında ACRL tarafından belirlenmiş standartlara dayalı olarak bilgi okuryazarlığını beş unsorda ele almak mümkündür.

3.4.1. Bilme

Bilme aşamasında bir araştırma sorusunun, çözüm üretilmesi beklenen bir sorunun ya da herhangi bir konunun, ilgili disipline ait kavramlara bağlı kalımsızın herkes tarafından anlaşılır biçimde ifade edilmesi ve bilginin bulunmasına yönelik bir arama stratejisinin geliştirilmesi becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir (Dunn 2002:28). Çünkü öğrencilerin araştırma ve ödevlerinde en çok zorlandıkları konulardan biri araştırma sorusunu açık bir biçimde ifade etme, bu ifadeye ilişkin bilgiyi hangi kaynaklardan ve nasıl bulacağını belirlemedir (Getty ve başk.: 2000:350).

Bilme aşaması ile kazandırılması düşünülen beceriler diğer unsurlar için de temel oluşturmaktadır. Bu aşamada araştırılacak olan konuya ilişkin bilgi gereksinimi belirlenip, bu gereksinimin karşılanmasında değişik seçeneklerin neler olduğu ortaya konur.

Bu aşamada öğrencinin şu sorulara cevap bulması beklenmektedir:

1. Bilmek istediğim nedir?
2. Bunun için ne tür bilgiye gereksinim duyuyorum?

3. Gereksinim duyduğum bilginin miktarı nedir? (Association of College... 2003)

ACRL yükseköğretim standartlarında bu aşama bağlamında ele alınan konular şunlardır:

1. Bilgi gereksiniminin tanımlanması ve ifade edilmesi;
 - a. Araştırma konusunun belirlenmesi
 - b. Araştırılacak konuya ilişkin bilgi gereksinimine dayalı olarak bir araştırma sorusunun geliştirilmesi ve soruların formüle edilmesi,
 - c. Araştırılacak konuya aşinalığın geliştirilmesinde kullanılacak genel bilgi kaynaklarının tanıtımı
 - d. Bilgi gereksiniminin tanımlanması için anahtar kavramlar ve terimlerin belirlenmesi,
 - e. Mevcut bilginin orijinal düşünceler, deneyler ve analizler ile birleştirilerek yeni bilginin nasıl öğretildiği,
2. Potansiyel bilgi kaynaklarının tür ve formatlarının anlaşılması;
 - a. Bilginin üretimi açısından kaynak türleri (Resmi ve gayri resmi üretilen bilgi, bilgi üreten kuruluşlar, vb)
 - b. Bilginin düzenlenmesinde disiplinler arası farklılıklar,
 - c. Üretildikleri format açısından bilgi kaynakları ile bunların önemleri ve farklılıkları (Çoklu ortam, veritabanı, web sitesi, gör-ışit kaynakları, kitaplar, süreli yayınlar, vb),
 - d. Amaç ve hitap ettiği kitle açısından bilgi kaynakları türleri (Bilimsel-Popüler, Güncel-Tarihi, vb),
 - e. Birincil ve ikincil kaynaklar ile bu kaynakların farklı disiplinlerdeki kullanımı,
3. Gereksinim duyulan bilginin elde edilmesine yönelik değerlendirme;
 - a. Yerel olarak elde edilebilecek bilgiye yönelik kaynaklar,
 - b. Başka yerlerden elde edilebilecek bilgi ve bilgi kaynaklarına ilişkin yerel kütüphane hizmetleri,
 - c. Yeni bir beceri ya da dil öğrenim gereksiniminin değerlendirilmesi,

- d. Bilginin elde edilmesine yönelik bir plan ya da takvim oluşturulması,
- 4. İlk başta yapılanlar doğrultusunda bilgi gereksiniminin doğası ve boyutunun yeniden değerlendirilmesi;
 - a. Başlangıçtaki belirlenen araştırma sorusu ve bilgi gereksiniminin elde edilenler doğrultusunda yeniden gözden geçirilmesi,
 - b. Kullanılacak bilgi için ölçütlerin ortaya konması (Association of College... 2003).

Bilme unsuru kapsamında ele alınan bu konuları bilgi okuryazarı birey açısından; “soruları ve hipotezleri oluşturur, buna ilişkin bilgi gereksinimini belirler ve yeni bilginin ışığında bu soru ve hipotezleri yeniden değerlendirir. Gereksinim duyulan bilginin bulunması ve elde edilmesinde kendi disiplinine uygun ölçütleri de göz önünde bulundurarak en uygun stratejileri geliştirir” olarak özetlemek mümkündür (Angeley 2000:8).

3.4.2. Erişim

Arama, nitelme ve sonuçları yorumlama öğelerinden oluşan erişim (Ercogavac 1998:140), araştırma sorusunun cevaplanmasında gereksinim duyulan bilginin değişik kaynaklardan bulunması ve bu bilgilerin en uygun biçimde elde edilmesi sürecidir.

Erişim aşaması kütüphanecilerin en aşina oldukları konulardan biridir. Erişim becerilerinin kazandırılmasındaki amacı, bilgi gereksiniminin karşılanmasında bilginin yer aldığı her türlü kaynağa en hızlı, en doğru ve en güvenilir şekilde ulaşma olarak özetlemek mümkündür.

Standartlarda “bilgi okuryazarı öğrenci gereksinim duyduğu bilgiye etkin ve yeterli olarak erişir” (Association of College... 2000:11) biçiminde ifade edilen erişim, başlangıçta oluşturulan araştırma sorusuna uygun bilginin bulunmasıdır.

Eriřim ařamasında kazandırılması dūřunūlen beceriler ile öğrencilerin řu soruları cevaplaması beklenmektedir:

1. Gereksinim duyduğum bilgiyi elde etmenin en iyi yöntemi nedir?
2. Bilgi aramada en uygun terimleri mi kullanıyorum?
3. Bu bilginin elde edilmesinde hangi arama sistemlerini ya da bilgi kaynaklarını kullanacağım? (Association of College... 2003).

ACRL yükseköğretim bilgi okuryazarlığı standartlarına dayalı olarak bu sorulara cevap alınması yönünde bu aşamada kazandırılması gerekli beceriler ise şunlardır;

1. Gereksinim duyulan bilgiye erişmek için en uygun arama yöntemleri ve bilgi erişim sistemlerinin seçilmesi,
 - a.Uygun araştırma yöntemlerinin seçilmesi ( r. Laboratuar deneyi, simülasyon, alan çalışması)
 - b.Değişik araştırma yöntemlerinin yararları ve uygulanabilirlikleri,
 - c.Bilgi erişim sistemlerinin alanı, içeriği ve düzeni,
 - d.Araştırma yöntemi ya da bilgi erişim sisteminin gereğine uygun bilgiye erişmede etkin ve yeterli yaklaşımlar,
2. Etkin arama stratejilerinin geliştirilmesi yürütülmesi,
 - a.Araştırma yöntemine uygun araştırma planının geliştirilmesi,
 - b.Bilgi gereksinimine yönelik anahtar kelimelerin, eş anlamlı kelimelerin ve ilişkili terimlerin belirlenmesi,
 - c.Bilgi erişim sistemlerinde arama yaparken uygun komutların kullanılması (arama motorları için Boole işleçleri, kesme işlemi, yakınlık belirteçleri; kitaplar için indekslerdeki erişim noktaları),
 - d.Farklı komut dilleri, protokolleri ve arama parametrelerine sahip arama motorları ve diğer bilgi erişim sistemlerinde arama yapılması,
 - e. Disipline uygun arama protokollerinin kullanılması,
3. Basılı ya da  evrimi i yöntemlerle bilgiye erişim,

- a. Bilginin kayıtlı olduğu ortama uygun arama sistemlerinin kullanılması,
 - b. Basılı kaynaklardaki bilginin elde edilmesine yönelik değişik sınıflama şemaları ve diğer sitemlerin (yer numarası ve sınıflama sistemleri, indeksler, vb) kullanımı,
 - c. Bilginin elde edilmesinde özel bazı çevrimiçi ya da kişisel hizmetlerin (ör. kütüphanelerarası ödünç verme, mesleki dernekler, kurumsal araştırma birimleri, uzman ve uygulamacılar) kullanılması,
 - d. Birincil bilgiye erişmede kullanılacak yöntem ve teknikler (anket, mektup, görüşme ve diğer soru formları)
4. Gerektiğinde arama stratejisinin yeniden tanımlanması,
- a. Arama sonuçlarının değerlendirilerek alternatif erişim sistemlerine ya da arama yöntemlerine gereksinim olup olmadığına karar verilmesi,
 - b. Arama sonuçlarındaki eksikliklerin gözden geçirilerek yeni bir arama stratejisinin geliştirilmesi,
 - c. Yeni geliştirilen strateji doğrultusunda aramanın tekrar edilmesi,
5. Erişilen bilgi ve bilgi kaynaklarının elde edilmesi, kaydedilmesi ve yönetilmesi,
- a. Bilginin elde edilmesinde en uygun teknolojik olanağın seçilmesi (Ör: kopyala/yapıştır, fotokopi, tarayıcı, gör/işit ekipmanı, vb)
 - b. Elde edilen bilginin düzenlenmesine yönelik bir sitemin geliştirilmesi,
 - c. Kaynakçada yer alacak bilgilerin kaynak türlerine göre farklılıklar gösterdiği ve kaynaklar kaydedilirken bunun dikkate alınması gerektiği bilgisi,
 - d. Kaynakçada yer alacak tüm bilgilerin kaydedilmesi,
 - e. Seçilen ve düzenlenen bilginin yönetilmesinde değişik teknolojilerin kullanılması.

3.4.3. Değerlendirme

Bilgi okuryazarlığı becerilerinin en önemli unsurlarından biri eleştirel düşünmedir. Eleştirel düşünme, değişik kaynaklardan (ör, çevrimiçi kütüphane

katalogları, arama motorları, diğer ticari veritabanları) elde edilen bilginin değerlendirilmesi becerisi olarak tanımlanırken (Ercogavac 1998:141), bu değerlendirme hem kaynağın hem de kaynakta yer alan bilginin değerlendirilmesi biçiminde iki aşamalıdır (Andretta 2001:258).

Teknolojik gelişmelerin bilginin üretildiği ve iletiildiği ortamda yaptığı değişiklikler, yayınlanmış bilginin doğruluğu ya da güvenilirliği konusunda ciddi sorunları da beraberinde getirmiştir. Kitap, dergi ya da diğer basılı formatta yayınlanmış bilgiler nitelik ve güvenirlik açısından belli ölçüde denetimlerden geçmiş bilgilerdir. Ancak elektronik ortamda yayınlanan bilgiler için böyle bir denetimden söz etmek mümkün değildir. Bu nedenle araştırmalarda kullanılacak olan bilginin ve bilgi kaynaklarının belli ölçütler ile değerlendirilmesi kaçınılmazdır (Society of College... 1999:4).

Güvenilir kaynaklardan alınan bilgideki temel düşüncelerin özetlenmesi, benzer ve farklılıkların ortaya konması, yeni bilginin araştırmacının hedefleri doğrultusunda ifade edilmesi, farklı görüş açılarının ortaya konması, vb gibi işlemler ise değerlendirme aşamasının bir diğer boyutudur. Burada araştırmacı araştırma sorusunu yanıtlamada kullanacağı bilginin içeriğine yönelik eleştirel bir analiz, sentez, değerlendirme ve anlama işlemini gerçekleştirmektedir (Dunn 2002:28).

Oberman, Lindauer ve Wilson (2001:3) değerlendirme aşamasını öğrencilerin;

- a. Arama sonuçlarını doğruluk, ilgililik, uygunluk ve güvenirlik açısından analiz edip eleştirel olarak değerlendirmesi,
- b. Çok fazla miktardaki bilginin ayıklanarak gerçek ile bakış açısı ya da görüşün birbirinden ayırt edilmesi,
- c. Farklı kaynaklardan alınan bilgilerin sentezlenerek uygulanabilir biçime getirilmesi yeteneği olarak tanımlamaktadırlar.

ACRL bilgi okuryazarlığı standartlarında da “bilgi okuryazarı öğrenci bilgiyi ve bilgi kaynaklarını eleştirel olarak değerlendirir ve seçmiş olduğu bilgiyi kendi

bilgi birikimi ve değer sistemi içerisinde birleştirir” biçiminde ifade edilen değerlendirme aşaması ile, öğrenciye şu becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir:

1. Elde edilen bilgiden temel düşüncelerin özetlenmesi,
 - a. Metinlerin okunarak temel düşüncelerin belirlenmesi,
 - b. Bu düşüncelerin kendi cümleleri ile yeniden ifade edilmesi,
 - c. Kullanılacak olan bilgilerin alıntı yapacak biçimde düzenlenmesi,
2. Hem bilginin hem de bilgi kaynaklarının değerlendirilmesine yönelik ölçütlerin bilinmesi ve uygulanması,
 - a. Bilgi kaynaklarının doğruluk, güvenilirlik, ilgililik, tamlık ve tarafsızlık gibi ölçütlerle değerlendirilmesi,
 - b. Değerlendirmede kullanılacak olan destekleyici materyallerin bilinmesi,
 - c. Önyargı, aldatma ve mantık hatalarının belirlenmesi,
 - d. Bilgiyi değerlendirirken, oluşturulmuş olduğu çevrenin kültürel, fiziksel ve diğer etmenlerinin dikkate alınması,
3. Yeni oluşturulacak bilgiye yönelik kavramları belirlemek üzere elde edilen bilginin sentezlenmesi,
 - a. Kavramlar arası ilişkiler ve bunları destekleyici kanıtların belirlenmesi,
 - b. Sentezlemenin yeni hipotezler oluşturacak biçimde genişletilmesi,
 - c. Değerlendirme ve sentezlemede bilgisayar ve diğer teknolojilerin kullanılması (sayısal tablolaştırma programları, veritabanları, çoklu ortam ve gör-ışit ekipmanları),
4. Eski ve yeni bilginin araştırmacıya kazandırdıkları açısından karşılaştırılması,
 - a. Araştırmanın yeterli olup olmadığının ya da başka bilgiye gereksinim duyulup duyulmadığının belirlenmesi,
 - b. Çeşitli kaynaklardan alınan bilgiler arasında çelişkinin var olup olmadığına ilişkin ölçütlerin belirlenmesi,
 - c. Elde edilen bilgiye dayalı sonuçların ortaya konması,
 - d. Teorilerin disipline uygun teknikler ile test edilmesi,

- e. Bilgiyi elde etme sürecine ilişkin değerlendirmeler yapılması ve bu sürecin doğrulanması,
 - f. Yeni bilgi ile eski bilginin birleştirilmesi,
 - g. Araştırma sorununa delil olacak bilginin seçilmesi.
5. Yeni bilginin bireysel değer yargısı üzerinde yaptığı etkinin belirlenmesi,
- a. Literatürde konuya ilişkin farklı bakış açılarının araştırılması,
 - b. Farklı bakış açılarının kabul edileceğine ya da reddedileceğine karar verilmesi,
6. Yeni bilginin uzmanlar, uygulamacılar ve ilgili diğer kişilerce doğrulanması,
- a. Yeni bilginin sınıf ortamında tartışılması,
 - b. Elektronik ortamda tartışılması (listelerde, forumlarda, vb)
7. Görüşler doğrultusunda araştırma sorusunun yeniden gözden geçirilmesi,
- a. Bilginin araştırma sorusuna yanıt verecek yeterlilikte olup olmadığının değerlendirilmesi,
 - b. Gerektiğinde araştırma stratejisinin gözden geçirilmesi,
 - c. Kullanılan bilgi erişim sistemlerinin ve elde edilen bilginin yeterliliğinin yeniden değerlendirilmesi (Association of College...2000:9)

3.4.4. Kullanma

Bu aşamada, elde edilen, değerlendirilen ve sentezlenen bilgi düzenlenerek iletmeye hazır duruma getirilir. Andretta (2001:259) bu aşamayı “elde edilen ve değerlendirilen bilginin basılı ya da elektronik olarak iletilecek bir ürünün ortaya çıkarılması doğrultusunda kullanılması” olarak ifade etmiştir.

SCONUL kullanma aşamasını “bilginin düzenlenmesi, uygulanması ve başkalarına en uygun format ve yöntemle iletilmesi” olarak tanımlarken, bu aşamada kazandırılması gerekli becerileri de şu başlıklarla vermiştir:

- Ödevlerde ve tezlerde bibliyografik kaynakların gösterilmesi,

- Kullanılacak bibliyografik sisteme karar verilmesi,
- Araştırma sorusuna yanıt olacak biçimde bilginin düzenlenmesi,
- Uygun bir ortam kullanılarak bilginin etkin bir biçimde iletilmesi (Society of College... 1999:7).

ACRL bilgi okuryazarlığı standartlarında da “bilgi okuryazarı öğrenci bireysel ya da bir grup üyesi olarak belli bir amacın gerçekleştirilmesinde bilgiyi etkin olarak kullanır” ifadesiyle belirtilen kullanma aşamasında, kazandırılması gerekli beceriler şunlardır (Association of College... 2000:13):

1. Belirli bir ürün ya da performansın planlanması ve oluşturulmasında yeni ve eski bilginin birleştirilmesi.
 - a.Bilginin belli bir yaklaşımla düzenlenmesi ve bu doğrultuda ürünün/performansın formatının oluşturulması (ör. taslak, plan, vb),
 - b.Ürünün/performansın planlanmasında önceki deneyimlerden yararlanılması,
 - c.Alıntı ve kendi sözcüklerinin birleştirilerek ürünün amaca uygun olarak ortaya konması,
 - d.Amacı destekleyici her türlü nesnenin kullanılması (dijital metin, görüntü, ses, vb),
2. Ürün geliştirme sürecinin her aşamasının değerlendirilmesi,
 - a.Ürün geliştirme sürecine ilişkin günlük/plan oluşturulması,
 - b.Geçmişteki başarıların/yanlışların ortaya konması ve alternatif stratejilerin belirlenmesi,
3. Ürünün/performansın başkalarına etkin bir biçimde iletilmesi.
 - a.Amaç ve hedeflere en uygun iletim formatının hitap edilecek kitle de göz önünde bulundurularak seçilmesi,
 - b.Ürünün oluşturulmasında bilgi teknolojisinin kullanılması,
 - c.Ürünün hitap edilecek kitleye açık ve net bir biçimde iletilmesi,

3.4.5. Etik/Yasal Konular

Bilginin elde edilmesine ve kullanılmasına yönelik her türlü etik/yasal konunun bilinmesi ve bu doğrultuda hareket edilmesinin kastedildiği bu aşamada, evrensel bir geçerlilik olan bilgi üreticisi haklarının korunması düşüncesi merkezdedir. Özellikle bilginin üretim ve erişimine yönelik gelişen teknolojinin oluşturduğu yeni ortamda, bilginin dürüst kullanımı ve yayımı önemi daha da artan bir konu olmuştur. Bu nedenle, bilgi okuryazarlığı becerileri kazandırılırken bilgiye erişim, kullanma ve iletme süreçlerine ait her türlü yasal/etik konuların farkında olunması ve bu doğrultuda hareket edilmesi, diğer becerileri tamamlayıcı bir unsur olarak görülmektedir. Özellikle yükseköğretim için düşünülen bilgi okuryazarlığı programlarında bu konu vazgeçilemezler arasındadır.

ACRL bilgi okuryazarlığı standartlarında “bilgi okuryazarı öğrenci bilgi ve bilgi teknolojisi etrafındaki etik, yasal ve sosyo-ekonomik konuların çoğunu anlar” biçiminde ifade edilen bu aşamada, elde edilmesi gereken becerilere ilişkin ayrıntıda da şunlara yer verilmiştir (Association of College...2000:14):

1. Bilgi ve bilgi teknolojisine ilişkin etik, yasal ve sosyo-ekonomik konuların farkındadır,
 - a. Basılı/elektronik ortama ilişkin gizlilik ve güvenilirlik konuları,
 - b. Bilgiye ücretli/ücretsiz erişime ilişkin konular,
 - c. Sansür ve ifade özgürlüğüne ilişkin konular,
 - d. Entelektüel mülkiyet, telif hakkı ve dürüst kullanıma ilişkin konular,
2. Bilgi kaynaklarına erişim ve onların kullanımına ilişkin yasalar, yönetmelikler, kurumsal politikalar ve protokollerin bilinmesi ve uyulması,
 - a. Kabul gören uygulamaların (örneğin net-etik) izlenmesi amacıyla elektronik tartışmalara katılım,
 - b. Bilgi kaynaklarına erişimde şifre ve ID kullanımı gibi konular,
 - c. Bilgi kaynaklarına erişimde kurumsal politikalar,

- d. Bilgi kaynakları, ekipmanı, sistemleri ve uygulamalarında bir bütün olarak kurallar,
 - e. Metin, veri, görüntü ya da seslerin yasal olarak elde edilmesi, depolanması ve yayılmasına ilişkin konular,
 - f. Bilgi hırsızlığı ve bundan kaçınılmasına ilişkin konular,
3. Ürünün/performansın iletilmesinde kullanılan bilgi kaynaklarının kaynakça ile doğrulanması,
- a. Kullanılan kaynakların gösterilmesinde uygun atıf teknikleri ve bunlara ilişkin özellikler,
 - b. Telif haklı materyallerin izinli kullanımına ilişkin bilgiler.

3.5. BİLGİ OKURYAZARLIĞI VE ÜNİVERSİTE KÜTÜPHANELERİ

Varlık nedeni üniversitenin amaç ve hedeflerini gerçekleştirmede bilgi hizmetleri aracılığı ile katkıda bulunmak olan üniversite kütüphaneleri, gerekçesi ne olursa olsun yoğun bilgi tüketimini öngören bir ortamda üniversitelerin vazgeçilmezleri arasındadır.

Bilginin aranması, bulunması, elde edilmesi, kullanılması ve iletilmesinin ön plana çıktığı bir eğitim anlayışında, kullanıcı eğitimi gibi geçmişten getirdiği bir birikimin devamı olarak bilgi okuryazarlığı eğitim programlarında temel rol üniversite kütüphanelerindedir. Bu doğrultuda bilgi okuryazarlığı kavramının ortaya çıkmasından itibaren gelişimi ve içeriğinin şekillendirilmesinde üniversite kütüphaneleri ve kütüphanecileri daima aktif rol almışlardır (Behrens 1994:310).

Öğrencilerin aktif bir bilgi kullanıcısı olmasını öngören çağdaş eğitim anlayışı kütüphaneyi öğrenmenin merkezinde görmektedir. Bunun için kütüphaneler çağdaş eğitimin gerçekleşmesine bilgi okuryazarlığı programları ile katkıda bulunmak zorundadırlar (AASL/AECT 1998:2-3).

Başarılı programların geliştirilmesi ve yürütülmesi, kütüphane ve kütüphanecilere önemli sorumluluklar yüklemektedir. Bu anlamda bilgi okuryazarlığı

programlarının çağdaş eğitimin bir gereği ve üniversite eğitimi için bir açılım olduğu konusunda ilgililerin ikna edilmesi ilk adım olarak değerlendirilebilir. Bunun gerçekleşmesi için üniversite kütüphaneleri bilgi okuryazarlığı eğitimine ve kütüphanenin bu alandaki rolüne, kütüphane materyallerinin kullanımına yönelik bir eğitimin ötesinde bakmak zorundadırlar. Başka bir deyişle, kütüphane yükseköğretimin hedeflerine ulaşmasında (eğitim/öğretim, araştırma ve yayım) öğreten kütüphane olmak zorundadır (Boisse, Guskin ve Stoffle 1984'ten aktaran Allen 2000:4).

Üniversite kütüphanelerinin başarılı bilgi okuryazarlığı programlarını planlarken göz önünde bulundurması gereken bazı noktalar vardır. Bunlar Nimon (2002) tarafından şöyle açıklanmıştır:

- Bilgi okuryazarlığı tüm öğrencilerin eğitimi için önemli bir unsurdur
- Öğrencinin etkin bir bilgi okuryazarı olması bilgi okuryazarlığı stratejilerinin temel öğretim aktiviteleri içerisinde yer almasını gerektirir.
- Kütüphaneciler eğitim ve öğretim aktivitelerinin oluşturulması ve yürütülmesi sürecinde bu konudaki deneyimlerini paylaşmalıdır.
- Bunun yapılması için de kütüphanecilerin eğitim ve öğretim konusunda bilgi ve beceri sahibi olmaları gerekmektedir.
- Öğrencinin eğitimi ile ilgili tüm kişiler ile yakın ilişki içerisinde olmak zorundadırlar.

Programların beklenen düzeyde gerçekleşmesi hiç şüphesiz, üniversiteyi oluşturan tüm unsurlar arasındaki koordinasyonu, daha doğrusu işbirliği içerisinde hareket etmeyi gerektirmektedir. Üniversitelerde bilgi okuryazarlığı programlarının planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi konusunda kütüphanenin ve kütüphanecilerin üzerine düşen görevleri şöyle özetlemek mümkündür (ACRL & ALA... 1997; Rader 1995; Rader 1998b; Kurbanoglu 2001; Oberman 2002; Saatcioğlu, Özmen ve Özer 2003).

- Kendi uzmanlık alanlarındaki her türlü bilgi ile donatılmış olmanın yanında, değişen çevre ve şartlara uyum gösterebilme yönünde yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olma,
- Bilgi okuryazarlığı eğitim programı düzenlemenin kütüphane için bir açılım olacağının farkında olma ve bu düşünce ile hareket etme,
- Bilgi erişim ve kullanımına yönelik teknolojik gelişmeleri sürekli takip etme,
- Bilgi okuryazarlığı programının planlanması, yürütülmesine yönelik gerekli altyapı ve desteği sağlama (personel, donanım, finansman, yasal prosedür, vb)
- Dikkatle seçilmiş, gereksinimlere uygun, yaşam boyu öğrenmeyi destekleyici bir kütüphane koleksiyonu oluşturma; bu amaçla kullanıcı gereksinimlerini takip etme,
- Her formattaki bilgiye erişim sağlama,
- Diğer kütüphaneler ve bilgi merkezleri ile işbirliği yoluyla, kullanıcılarına kendi koleksiyonu dışındaki kaynaklara erişim konusunda yardımcı olma,
- Bilgi okuryazarlığı programlarının başarısında çağdaş eğitim-öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasına bağlı olduğunun farkında olma ve bu doğrultuda eğitimcilerle işbirliği içerisinde olma,
- Bilgi okuryazarlığı kapsamındaki becerileri kendi ders programları ile bütünleştirmek isteyen bölümlerle/akademisyenlerle ortaklaşa çalışmak,
- Bilgi okuryazarlığı becerilerini ortak zorunlu ders kapsamında tüm öğrenciler tarafından alınabilir olması yönünde gerekli destek ve işbirliğini sağlamak,
- Kullanıcıların bilgi okuryazarlık gereksinim ve düzeylerini belirleyici çalışmalar yaparak, bireylere ve gruplara yönelik farklı programlar tasarlamak ve yürütmek,
- Bilgi okuryazarlığı alanındaki gelişmeleri takip ederek bunu programa yansıtmak,
- Yürütülmekte olan bilgi okuryazarlığı programının başarısını değerlendirmeye yönelik geribildirim çalışmaları yapmak ve programları bu doğrultuda geliştirmek,

3.6. YÜKSEKÖĞRETİMDE BİLGİ OKURYAZARLIĞI UYGULAMALARI

Üniversite öğrencilerine bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasına yönelik programlarda kurumsal hedef ve gereksinimlerden kaynaklanan değişik yaklaşımlar olmasına karşın, uygulamalardaki ortak hedef bu becerilerin en üst düzeyde kazandırılması olarak düşünülmektedir. Bu nedenle yükseköğretimde bilgi okuryazarlığının önemine inanan pek çok kütüphaneci eğitim programları, yaklaşımlar ve yöntemler konusunda önemli düzenlemelere önderlik etmişlerdir (Fullerton ve Leckie 2002:197).

Street (1993)'e göre okuryazarlık bağlamında düşünüldüğünde bilgi okuryazarlığı eğitiminde özerk ve ideolojik olmak üzere iki tür yaklaşımın hakim olduğu görülmektedir. Özerk modelde, beceriler öğrenilen ve kullanılan durumlardan ayrı olarak düşünülür. Teknik beceri, düşünme ve sorun çözme gibi nitelendirilebilecek bu becerilerin kazanılmasında ve kazandırılmasında kültürel ortamın etkisi söz konusu değildir. Buna karşın ideolojik modelde ise okuryazarlık bağlı olunan kültürden ayrı düşünülemez. Bu nedenle bilgi okuryazarlığı eğitimi sosyal yapı ile bütünleşik ve kültüre bağımlı öğretilbilecek bir süreçtir (Loveless ve Longmen 1998:31).

Bu anlamda bilgi okuryazarlığı uygulamalarının eğitim programının hedefleri doğrultusunda çok farklı biçimlerde geliştirilebildiği görülmektedir. Bunlar tek bir derste verilen uygulamalar olduğu gibi, bütünleştirilmiş öğretim, bağımsız dersler, konuya dayalı öğretim ve çevrimiçi olarak da verilmektedir (Fullerton ve Leckie 2002:198; Spitzer, Eisenberg ve Lowe, 1998:182). Literatürde en çok geçen uygulamalara ve bunlara ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

3.6.1. Bağımsız Dersler

Bilgi okuryazarlığı ya da kütüphane kullanımına ilişkin dersler olup kredili/kredisiz, zorunlu/seçmeli olabilmektedir (Spitzer, Eisenberg ve Lowe 1998:182). Kullanıcı eğitim programlarının bilgi okuryazarlığı becerilerini de kapsayacak biçimde genişletilmiş hali olarak düşünüldüğünde, kütüphaneciler tarafından kullanılan en eski ve en yaygın yöntemlerden birisidir. Program öncesi ve sonrasında yapılacak olan testler, programda yer verilmesi gereken konular ve yürütülen programın etkinliğinin anlaşılmasında yararlı olacaktır. Programın tüm aşamalarında en önemli görev kütüphanecilerindir (Ocotillo Report'94 1994).

Eskiden beridir kullanılan bir yöntem olması nedeni ile, içeriğe ilişkin gerekli planlamanın yapılması ve eğitimi veren kütüphanecilerin yetkinliği durumunda hayli yararlı bir uygulamadır. Ancak özellikle seçmeli ders olarak verildiği durumlarda tüm öğrencilerin almaması programın amacını olumsuz yönde etkileyecektir (Spitzer, Eisenberg ve Lowe 1998:182). Bu nedenle diğer tür uygulamalara göre daha az tercih görmektedir (Fullerton ve Leckie 2002:198).

3.6.2. Ders İle İlişkilendirilmiş/Bütünleştirilmiş Eğitim

Kütüphaneciler tarafından yapılan anketlerde en yaygın öğretim yöntemlerinden biri olarak gösterilen bu yöntemde, herhangi bir disipline ait özel ya da tüm disiplinler için genel bir ders (araştırma yöntemleri, yazma becerileri, vb) olarak kütüphaneciler tarafından verilir (Fullerton ve Leckie 2002:197). Temel amaçlardan biri de öğrencilerin kütüphane ve literatür becerilerinin geliştirilmesidir. Bu yöntemde öğrenci herhangi bir disipline ilişkin literatürü anlama, bu literatürün elde edilmesine yönelik arama stratejisi geliştirme ve etkin bir biçimde bu literatüre erişme becerileri elde edecektir (Zhang 2001:142).

Bu modelde öğrenciler akademik yaşamlarında ve mesleki kariyerlerinde karşılaşacakları disipline özel bilgi kaynaklarına aşina olurlar. Programın başarıya ulaşmasında akademisyenler ile kütüphanecilerin ortaklaşa çalışmaları yanında bilgi okuryazarlığı programının değişik disiplinlere ait özellikler dikkate alınarak hazırlanması önemlidir (Ocotillo Report'94 1994).

3.6.3. Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Öğretim

Belli bir disiplinin eğitim programının bilgi okuryazarlığı becerileri ile bütünlüyle birleştirilmesi biçimindeki bu yöntem, bilgi okuryazarlığı programlarının uygulanmasında en iyi yöntem olarak kabul edilmektedir. Özellikle sağlık bilimleri gibi mesleki uygulamanın yoğun olduğu bölümlerde başarılı uygulamalar görülmektedir. Eğitim programının her yılı için tüm öğrenciler tarafından alınan bir ders kapsamında, bilgi okuryazarlığı becerilerinin uygulanmasına yönelik ödevler verilir. Yapılacak ödevler ve aktarılabilecek bilgiler öğrencinin bilişsel düzeyi ve bilgi gereksinimlerine uygun, her yıl kazanılan becerilerin bir önceki yıla göre daha ileri düzeyde olacağı biçimde hazırlanmak durumundadır (Fullerton ve Leckie 2002:197).

Eğitimde yeni yaklaşımlar çerçevesinde düşünülen bu yöntemde bilgi okuryazarlığı, eğitim sürecinin bir parçası olarak düşünülmektedir. Bilgi okuryazarlığının temel amaçlarından birinin yaşamboyu öğrenen bireyler yetiştirilmesi olmasından hareketle, çok fazla miktardaki bilgiyi bulma, elde etme ve bu bilgiyi sorun çözmede kullanma eğitim programının temel niteliklerinden biri olarak yapılandırılır (Warmkessel ve McCade 1997:80-8).

Tüm eğitim süresi boyunca veriliyor olması da, öğrenme temelli bir eğitime geçişte ve öğrencilerin yaratıcılığını artırmada önemlidir. Bununla birlikte, programın başarıya ulaşmasında öğretim elemanları-kütüphaneci ortaklığı, eğitim planlayıcısı ve öğretmenlerin niteliği ile maddi/manevi her türlü desteğin sağlanması gibi konular çok önemlidir (Fullerton ve Leckie 2002:197).

3.6.4. Web Tabanlı Çevrimiçi Eğitim

1992 yılında www'nin keşfi ile eğitimin web tabanlı olarak çevrimiçi verilmesi, eğitimde yeni bir pedagojik model olarak görülmeye başlanmıştır. Web'in kullanımının kolay olması ve çoklu ortam sunumlarına olanak tanınması nedeniyle çevrimiçi eğitim özellikle 1980-1990 yılları arasında eğitimin her kademesinde hızla

artmıştır. Bu nedenle 21. yüzyılda eğitim dünyasının en önemli unsurlarından biri olarak görülmesi kaçınılmazdır (Harasim 2000: 41).

Eğitimin gittikçe daha esnek ve global olduğu bir ortamda, teknolojinin sunduğu olanaklar ile etkileşimli eğitim ve öğretimin hızla yaygınlaştığı görülmektedir. Böyle bir ortamda, aktif ve esnek öğrenme stratejilerini desteklemek gibi bir amaca sahip bilgi okuryazarlığı eğitiminin de çevrimiçi olarak verilmesi kaçınılmaz olmuştur (Dewald ve diğerleri 2000:33). Kütüphaneciler bu doğrultuda bilgi okuryazarlığı dersleri için www'yi daha sık kullanmışlardır (Fullerton ve Leckie 2002:198).

Bilgi okuryazarlığı becerilerinin çevrimiçi ortamda sunulması başlangıçta zaman, personel ve kaynak yetersizliğinin baskısı sonucu yalnızca uzaktan eğitim alan öğrencilere yönelik uygulanmıştır (Dewald 1999:26). Fakat daha sonra özellikle üniversite kütüphaneleri tarafından tüm kullanıcılarına yönelik çok sayıda çevrimiçi eğitim programları geliştirilmiştir. Bu programlar basitten karmaşığa kadar çeşitlidir (Spitzer, Eisenberg ve Lowe 1998:183).

Weston ve diğerlerine (1999:37) göre çevrimiçi öğretimin planlanmasında dört temel unsurun ayrıntılı bir biçimde düşünülmesi gerekmektedir. Bunlar; kullanılacak eğitimsel yaklaşım, konu maddesi, sunumun nasıl olacağı ve kullanılacak dildir. Bütün bunlar yapılırken göz ardı edilmemesi gereken ek unsurlar olarak da öğrenme üzerine etkisi, öğrencinin bilgisayar okuryazarlık düzeyi, öğrencinin erişim olanağı, sunulan yazılım ve donanım altyapısı, karşılıklı etkileşim, değerlendirme, içeriğin geçerliliği ve güncelliği, yükleme hızı ve iletişim kanallarının bant genişliği olarak vurgulanmıştır.

Diğer tüm web tabanlı çevrimiçi eğitim uygulamalarında olduğu gibi bilgi okuryazarlığı eğitiminde de öğrenci yönlendirilmekte, uygulamalar zaman ve mekandan bağımsız olarak kullanılabilir. Bu anlamda çevrimiçi uygulamaların yararlarını şöyle sıralamak mümkündür;

- a. Web kaynakları ile doğrudan etkileşim söz konusudur,
- b. Kütüphane web sayfasının farklı parçalarından bilgi kaynakları birleştirilebilir (ya da ayrılabilir),
- c. İstenildiğinde öğrenim ortamı tüm öğrenciler için 24 saat açıktır,
- d. Kullanıcıların konuya en uygun kaynaklara ulaşması ve kullanması üzerinde yoğunlaşması sağlanabilir,
- e. Etkileşimli, esnek ve kullanıcı dostudur,
- f. Eğitim-öğretim seçeneklerini artırır ve kütüphane kaynaklarının kaybolma ve yıpranma risklerini azaltır (Dewald 1999:31).

LOEX (Library Orientation... 2004), DORIL (Directory of Online Resources... 2004) gibi oluşumların web sitelerine bakıldığında, çok sayıda üniversite kütüphanesinin web ortamında kütüphane eğitimi verdikleri görülmektedir. Ancak bu örneklerin tamamına yakını, yürütülen bilgi okuryazarlığı programının elektronik ortamda desteklenmesine yönelik uygulamalardır. Günümüzde web tabanlı uzaktan eğitim konusuna büyük önem verilip önemli yatırımlar yapılmasına karşın bu tür bir yöntem örgün eğitimin alternatifi ya da gelecekteki durumu olarak düşünülmemektedir. Dolayısıyla web tabanlı çevrimiçi bilgi okuryazarlığı programlarının gelecekte de hem sayısının hem de öneminin artacağı kesin olmakla birlikte, bu programların hiçbir zaman mevcut eğitim programlarının alternatifi olmayacağı da açıktır. Seamans (2001:33)'a göre bilgi okuryazarlığı eğitimi ve web tabanlı eğitim sistemlerinin buluşması mantıksal bir evliliktir. Bunu zorlayan nedenlerin başında da web tabanlı bilginin üretim ve kullanımında yaşanan artış gösterilebilir.

3.7. ULUSLARARASI BİLGİ OKURYAZARLIĞI SERTİFİKASI

Bilgi okuryazarlığı programlarının üniversitede verilmesinin nedenlerinden birinin akreditasyon kuruluşlarının yeterlik için bu eğitimi zorunlu tutmaları olduğundan daha önce bahsedilmişti. Ulusal düzeyde düşünülen bu onay, bazı üniversitelerin bilgi okuryazarlığı programları sonucunda yeterlilik sertifikası

vermeleri ya da sertifika karşılığı bağımsız programlar düzenlemelerini de beraberinde getirmiştir.

Örneğin Amerika’da bulunan Richland Koleji Kütüphanesi 1997’den itibaren bir bilgi okuryazarlığı sertifikası programı yürütmektedir. Sertifikanın alınabilmesi için öğrenciler dört temel konuyu (her biri yedişer saatlik olmak üzere) almak zorundadırlar. Eylül 1997-Kasım 1997 arasında 1000’in üzerinde öğrencinin bu sertifikayı almaya hak kazandığı belirtilmektedir (ACRL Excellence... 2004). Bu sertifikanın alınabilmesi için öğrencilerin almak zorunda oldukları konular ise şunlardır:

- Kütüphaneye ilişkin bilgiler
- Kütüphane çevrimiçi kataloğunun kullanımı?
- İnternet kullanımı?
- Araştırma ödevi/raporu için MLA’in kullanımı (Richland College... 2004).

Bu konuda Hong Kong Eğitim Enstitüsü Kütüphanesi tarafından düzenlenen ve sonunda bilgi okuryazarlığı sertifikası verilen programı bir başka örnek olarak göstermek mümkündür. Sertifikanın bir dönemlik eğitimin ardından alınabildiği bu programın amaçları şöyle belirtilmiştir:

- Kütüphanedeki kaynaklardan yararlanmaya yönelik giriş
- Öğrencinin öğrenme isteğini artırma,
- Öğrenciye araştırma becerileri kazandırma
- Öğrencinin daha fazla bilgi okuryazarı olmasında yardımcı olma:
 - Nasıl öğreneceğini öğretme
 - Bilgiyi nasıl bulacağını öğretme
 - Bilgiyi nasıl kullanacağını öğretme (Hong Kong... 2004).

Yerel anlamda sunulan bu sertifikalardan yola çıkılarak, uluslararası düzeyde geçerliliğe sahip bir bilgi okuryazarlığı yeterlilik belgesi önerisi gündeme getirilmiştir. 1-9 Ağustos’ta Berlin’de düzenlenen IFLA 69. Genel Konferans ve

Konseyi’nde tartişılan bu konuda lehte ve aleyhte sunulan iki bildiri meslektaşlar arasında hayli yankı bulmuştur.

Uluslararası düzeyde bir sertifikanın verilebileceği yönünde sunulan görüşte, sertifikanın dayanağı olarak 1999 ya da 2000 yılının sonlarında İngiltere’de kütüphane ve bilgi bilimcileri literatüründe görölmeye başlayan Avrupa/Uluslararası Bilgisayar Kullanma Lisansı (European/International Computer Driving Licence, E/ICDL) ile IFLA’nın Bilgi Okuryazarlığı Bölümü’nün üzerinde uzlaşma sağlanmış uluslararası geçerlilikte bir standart oluşturma çabası gösterilmektedir (Urena 2003:1).

Uluslararası geçerlilikteki bu sertifikanın mantığında, sertifikaya sahip kişinin temel/ileri düzeyde bilgi erişim ve kullanımına ilişkin bir eğitim programını almış ve buna yönelik yapılan sınavı başarıyla geçmiş olduğunun uluslararası düzeyde bir geçerlilik ile onaylanması söz konusudur. Bu sertifika, bilgi profesyonellerinin en üst düzeyde kuruluşu olan IFLA’nın güvencesinde, yetkilendirdiği ilgili diğer kuruluşlar tarafından onaylanacaktır. Sertifikanın yararları da şu maddelerle açıklanmıştır;

- Bilgi okuryazarlığı becerileri için yeterlilik
- Bilgi okuryazarlığı becerilerinin ölçümü ve geçerli kılınması için bir yöntem,
- Bilgi okuryazarlığı eğitim ve öğretiminde verilmesine ilişkin bir model

(Urena 2003:7).

Sertifika verilecek eğitim programları hazırlanırken eğitim kademeleri ve iş ortamları göz önünde bulundurularak temel/genel ve ileri/uzmanlık düzeyi olarak iki türde program düşünölmelidir. Temel/genel düzeeye ortalama vatandaşlar ile ilk ve ortaöğrenim düzeyindeki öğrenciler katılırken, ileri/uzmanlık düzeyine yükseköğretim öğrencileri, meslek mensupları ve kalifiye elemanlar katılacaktır. Sertifika programının temel unsurları ise şunlar olmalıdır:

- Sertifika için kazanılması gereken bilgi ve becerilerin neler olduğunu detaylı olarak tanımlayan bir eğitim programı,

- Farklı modüllerde başarılı olanları onaylamaya yönelik kullanılan testler, sorular, diğer ölçme ve değerlendirme ölçütleri,
- Uluslararası bilgi okuryazarlığı sertifikası için rehber,
- Sertifikayı alan kişinin bilgiye erişim ve kullanım yeteneğine sahip olduğunu ve eğitim programlarının birinin sonunda yapılmış testte başarılı olduğunu onaylayan bir sertifika,
- Sertifika için başvurmadan önce her bir testi başarıyla tamamladığının kayıtlı olduğu resmi form olarak kullanacağı bir kart.

Bu modüllere yönelik eğitim nerde alınırsa alınsın, sınavlar farklı ülkeler ve farklı dillerde herhangi bir test merkezi tarafından yapılabilmesine ve programı alanların da bu sınavlara katılabilesine olanak sağlayacak biçimde hazırlanmalıdır (Urena 2003:7-8).

Son olarak da böyle bir projenin gerçekleştirilmesinde ortaya çıkacak olası sorunlar üzerinde durulmuş ve şu başlıklar altında toplanmıştır:

- Finansal sorunlar
- Kütüphaneciler dışındaki uzmanlardan alınacak destek konusundaki ortaklığın nasıl ve kim tarafından sağlanacağı,
- Tüm dünyada geçerli bir bilgi okuryazarlığı içeriği, eğitim yöntemi ve değerlendirme sisteminin hazırlanması,
- Bilgi okuryazarlığı gereksiniminde kişiler, kurumlar ve düzeyler arasındaki farklılıklar,
- Gelişmeler doğrultusunda programın güncellenmesi,
- Bilgi teknolojisi becerisinin daha kısa süreli olarak güncellenmesi,
- Sertifika verecek kuruluşların bulundukları ülkelerdeki konumu.

Uluslararası bilgi okuryazarlığı sertifikasının geliştirilmesine ilişkin bu düşünceler dayanakları itibariyle çok da olanaksız gelmemektedir. Ancak bu düşüncenin gerçekleşmesinin mümkün olmayacağı da savunulmuş (Webber 2003:2) ve bunun önündeki engeller de şöyle özetlenmiştir:

- Bilgi okuryazarlığı programlarındaki içerik farklılıkları,
- Hem öğrenen hem de öğreten açısından bilgi okuryazarlığından beklenti farklılıkları,
- Bilgi okuryazarlığı eğitiminin verilişindeki farklılıklar,
- Kültür, dil, kaynak, gelişmişlik düzeyi gibi farklılıklar,
- Standardizasyon sorunu,
- Sertifika verilmesi öncesindeki sınav ya da benzeri değerlendirmeye ilişkin sorunlar,
- Yetkili kurumlara ilişkin sorunlar (Webber 2003).

Uluslararası bilgi okuryazarlığı sertifikasının hem bir fırsat (Urena 2003) hem de çıkmaz sokak olarak görülmesi (Webber 2003) önündeki engeller büyük oranda örtüşmektedir. Bu anlamda olabilirliği ya da olamazlığı bu sorunların üstesinden gelinmesine bağlıdır. Ancak burada konumuz açısından en önemli nokta, bilgi okuryazarlığı becerilerinin normal okuryazarlık gibi uluslararası düzeyde bir gereklilik olduğunun tartışma konusu dahi yapılmamasıdır. Burada tartışılan yalnızca her yerde geçerli olacak içerik, sistem ve yöntemlerdir. Uluslararası geçerlilikte programların düzenlenmesi ve yine bu programlar sonunda uluslararası onaya sahip sertifikaların verilmesi gibi konuların konuşulduğu bir zamanda, ülkemiz üniversitelerinde/kütüphanelerinde böyle programlara yer verilmiyor olması son derece dikkat çekici ve düşündürücüdür.

3.8. BİLGİ OKURYAZARLIĞI VE TÜRKİYE

Bilgi okuryazarlığı gelişmiş ülkeler için önemi her geçen gün artan bir konu olmasına karşın, ülkemizde son zamanlara kadar üzerinde çok da durulan bir kavram olmamıştır. Ancak kütüphanenin etkin kullanımı amacıyla kullanıcıların eğitimi bağlamında düşünüldüğünde, özellikle üniversite kütüphanelerinde örneklerini görmek mümkündür.

1981 yılında Edirne Halk Kütüphanesi tarafından Edirne Milli Eğitim Müdürlüğü'nün desteği ile orta dereceli okullarda rehberlik derslerinde “Kitap ve Kütüphane Bilgisi” adlı ve Edirne'deki çeşitli kütüphanelerin tanıtımı ve katalog kullanımı konulu seminer programını (Ağircan 1982:126-7), uygulamaya yönelik ilk örnek olarak göstermek mümkündür. Aynı yıllarda üniversite kütüphaneleri tarafından kredili ya da kredisiz dersler biçiminde verilen kullanıcı eğitim programının ODTÜ, Boğaziçi ve Hacettepe'de başladığı görülmektedir (Keyman 1982:167). Tutumel (1992:152) H.Ü. Tıp Merkezi Kütüphanesi'nce yürütülen kullanıcı eğitim programının ders olarak verilmeye 1983 yılında başladığını belirtmiştir. Bu eğitim kütüphane ve kütüphane kullanımının tanıtıldığı oryantasyon programı ile kütüphane kaynaklarının kullanımlarına yönelik bibliyografik eğitim olmak üzere iki ayrı program olarak gerçekleştirilmiştir (Tutumel 1992:154-5).

Kurbanoglu (2004:24)'na göre ülkemiz bilim adamları bilgi okuryazarlığı kavramı ile ilk kez Gürdal (1998)'ın bir toplantıdaki sunumunda tanışmışlardır. Daha sonra Türk Kütüphaneciliği'nde de yayınlanan bu çalışmada Gürdal (2000:176-187), yaşamboyu öğrenme ile bilgi okuryazarlığı ilişkisi üzerinde durarak, kütüphanecilerin bu becerilerin kazandırılmasındaki rolünü gündeme getirmiştir.

Sonraki yıllarda teorik anlamda bilgi okuryazarlığı kavramının açıklamasına yönelik yayınların yapılmaya başlandığı görülmüştür. Kurbanoglu (2001:1-19)'nın çalışmasında bilgi okuryazarlığının tanımı, ilk ve ortaöğretimdeki önemi, bilgi okuryazarlığının aşamaları, bilgi okuryazarlığı standartları, bilgi okuryazarlığı programının içeriği, bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasında okul kütüphaneleri ve okul kütüphanecilerinin rolü üzerinde durulmuştur.³ Yalvaç'ın aynı

³ Kurbanoglu'nun bu amaçla çeşitli toplantılarda sunmuş olduğu bildiri ve konferansları da bulunmaktadır. Bunlardan bazıları;

- Bilgi Okuryazarlığı Eğitimi, 21. Yüzyılda Eğitim Semineri, Ankara, 2000.
- Bilgi Okuryazarlığı eğitiminde Okulların ve Kütüphanelerin Sorumlulukları, Ereğli, Konya, 2000.
- Lifelong Learning in an Increasingly Globalised World of Information: An Information Literacy Project for K-12 Community. Jerusalem, İsrail, 2000. (B. Akkoyunlu ile birlikte poster sunumu).
- Bilgi Okuryazarlığı, 21. Yüzyıla Girerken Enformasyon Olgusu Sempozyumu, Hatay, 2001.
- Bilgi Okuryazarlığı, Kütüphanecilikte Yeni Gelişmeler Semineri, Ankara, 2002.

yıl çıkan iki yayından ilkinde bilgi okuryazarlığı ve web ilişkisi üzerinde durulurken (Yalvaç 2001a: 48-66), diğesinde yükseköğretimde bilgi okuryazarlığı standartlarının neler olduğı açıklanmıştır (2001b: 136-150).¹

Bilgi okuryazarlığının bir ders olarak eğitim programı içerisinde verilmesine yönelik ilk uygulama ise, 1999 yılında TED Ankara Koleji'nde Kurbanoglu ve Akkoyunlu tarafından başlatılan bir proje ile olmuştur. Kurbanoglu ve Akkoyunlu (2002:1)'ya göre okul yönetimi ile yapılan bir dizi toplantı sonucunda 1999-2000 yılında çalışmalara başlanmıştır. Daha sonra bilgi okuryazarlığı kapsamında verilmesi düşünülen eğitimin içeriğine yönelik bir program hazırlanmış, kütüphaneciler tarafından verilecek olan programa 6. sınıflarla başlanmasına karar verilmiştir. Aynı eğitim-öğretim yılında pilot proje yürütölmüş ve bu projede bilgi okuryazarlığı programı alan öğrencilerin ilgili konulardaki eğitim öncesi ve sonrası yapılan testlerdeki değerlendirme sonucunun anlamlı olduğı ortaya konmuştur (Kurbanoglu ve Akkoyunlu 2002a:20-39).

Pilot projenin ardından eğitim paketinde gerekli değişiklikler ve eklemeler yapıldıktan sonra 2000-2001 öğretim yılında büyük grup çalışması başlatılmıştır. Bu çalışma pilot uygulamayı yürüten araştırmacılar denetiminde adı geçen okulun kütüphanecileri tarafından yürütölmüştür. Toplam 15 hafta süren bir programın verilmesinin ardından ön-test ile son-test arasında yine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin çeşitli derslere yönelik hazırladıkları ödev ve projeler için de bu becerilerin önemli olduğı ortaya konmuştur. Bu doğrultuda, bilgi okuryazarlığı becerilerinin okullarda olası en erken düzeyde başlatılması, bu alanda okul kütüphanecileri ile öğretmenler arasında işbirliğine gidilmesi, öğrencilere kazandıkları bu becerileri uygulama olanağı sağlanması ve tüm bunların çağın gerektirdiğı bilgi becerileri ile donatılmış bireyler yetiştirilmesindeki önemi gibi öneriler getirilmiştir (Kurbanoglu ve Akkoyunlu 2001:81-87).

¹ Yalvaç'ın bu yayınlar ile aynı adı taşıyan iki tane de sunumu bulunmaktadır. Bunlardan ilki "Kütüphanelerde Web Sitesi Planlanması ve Yönetimi Semineri, İstanbul, 2001"de, diğeri ise "21. Yüzyıla Girerken Enformasyon Olgusu Sempozyumu, Hatay, 2001"de sunulmuştur.

Yine Kurbanoglu ve Akkoyunlu çalışmaları sırasında bilgi okuryazarlığı konusunda öğretmenlerin de eğitime gereksinim duyduklarını fark ederek, bu konuda da iki çalışma yürütmüşlerdir. Bunlardan ilki Ankara ve İzmir Özel Tevfik Fikret Okullarında görev yapan toplam 154 öğretmen ve uzmandan oluşan denek grubuna bilgi okuryazarlığı becerileri kazandırmak üzere hazırlanan öğretim programı ve uygulama sonuçlarıdır. Eğitim öncesi ve sonrası yapılan testler arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılan bu çalışmada, öğrencilerin bilgi okuryazarı olmalarında ön koşullardan birinin öğretmenlerin bilgi okuryazarı olmaları olduğu ispatlanmış ve öğretmenlerin bu konuda yetiştirilmesi gerektiği önerisi getirilmiştir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu 2002:119-138).

Bu konuda diğer bir çalışma ise H.Ü. Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği Lisans Programı son sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Öğretmen adaylarına bilgi okuryazarlığı becerileri kazandırmak amacı ile hazırlanan programın etkinliği, öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algıları ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişki ve öğretmen adaylarının kendilerini bilgi okuryazarlığı becerilerinin neresinde gördüklerinin anlaşılmasına yönelik gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçları arasında, bilgi okuryazarlığı programının etkinliğinin ortaya konması ve bu doğrultuda programların yaygınlaştırılması önerisi yer almaktadır. Böyle bir eğitimin daha erken yıllarda verilmesi de araştırma sonuçları içerisinde yer alırken, öneri olarak üniversitenin ilk yılında verilmeye başlanması ve gereksinimlere göre daha sonraki yıllarda devam ettirilmesinin uygun olacağı belirtilmektedir (Kurbanoglu ve Akkoyunlu 2002b:98-105).

Bilgi okuryazarlığının tüm üniversite öğrencilerini kapsayacak biçimde uygulanmasına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamasına karşın, bu konuda çalışma ve girişimlerin olduğunu söylemek mümkündür. Bu amaçla Dokuz Eylül Üniversitesi'nde 2002-2003 akademik yılında başlamak üzere bilgi okuryazarlığı projesinin uygulanmasına karar verilmiştir. Bu projenin amacı bilgi okuryazarı mezunların yetiştirilmesine yönelik bir programın geliştirilmesi ve bu programda üniversite kütüphanesi ve kütüphanecilerinin etkin rol almalarının sağlanmasıdır. Bu

amaç doğrultusunda proje üniversite kütüphanesi ve kütüphanecileri üzerinde yapılan bir araştırma ile resmen başlatılmıştır. İlk aşama sonucunda bilgi okuryazarlığı kavramının adı geçen üniversite için ne ifade ettiği açıklanarak tanıtılmış ve önemi vurgulanmıştır. Bilgi okuryazarlığı kapsamında üniversitelerin misyonu da göz önünde bulundurularak kütüphanelerin bu konudaki yetki ve görevlerine yönelik durum analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda özellikle kütüphane ve kütüphanecilerin konumlarına yönelik öneriler geliştirilmiştir (Saatçioğlu, Özmen ve Özer 2003:45-63).

Üniversitelerde bilgi okuryazarlığı programının yüz yüze eğitim formatında ve zorunlu/kredili bir ders olarak verilmesi konusunda yapılan bir diğer girişim de Sakarya Üniversitesi'nde gerçekleştirilmiştir. Bu konuda bir “Bilgi Okuryazarlığı Projesi” hazırlanmıştır. Proje kapsamında üniversite üst yönetimini bilgilendirme ve gündem oluşturma amacıyla bilgi okuryazarlığı ve eğitim konulu bir konferans düzenlenmiştir (Kurbanoğlu ve Akkoyunlu, 2003). Sonrasında yapılan bir dizi görüşmeler, Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi yöneticilerinin konunun önemini fark etmeleri ve 2003-2004 öğretim yılında seçmeli/kredili “Bilgi Erişim ve Kütüphanecilik” adlı dersi Üniversite Senatosuna teklif olarak götürmeleri ile sonuçlanmıştır. Bilgi okuryazarlığı becerilerinin öğrencilere kazandırılması hedeflenen dersin açılmasına karar verilmiş, ancak zorunlu/kredili dersler şeklinde değil seminerler biçiminde gerçekleştirilebilmiştir (Aldemir 2003).

Bu örneklerin dışında üniversitelerde yürütülen herhangi bir bilgi okuryazarlığı programının olup olmadığına ilişkin YÖK'ün İnternet sitesi¹ üzerinden üniversitelerin web sayfalarına erişerek yapılan araştırmalarda, bu adla yürütülen bir eğitimin olmadığı görülmüştür. Pek çok üniversite kütüphanesinde kullanıcı eğitimi ya da kütüphane oryantasyonuna ilişkin herhangi bir bilgiye de rastlanmamıştır. Bununla birlikte kullanıcı eğitiminin pek çok üniversite kütüphanesinin görevleri arasında ifade olarak geçtiği görülmüştür.

¹ Yükseköğretim Kurulu Web Sitesi adresi www.yok.gov.tr dir.

Anadolu Üniversitesi ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi bu konuda web sayfasında en ayrıntılı bilgi veren üniversitelerdir. Anadolu Üniversitesi’nde Kullanıcı Rehberi başlığı altında “kütüphane ve kütüphane olanaklarının tanıtılması” ve “bibliyografik eğitim” biçiminde kütüphane tarafından istek üzerine yürütülen iki ayrı eğitim programının verildiği belirtilmektedir. Bu eğitim programlarında işlenecek konulara ilişkin ayrıntılar da yer almaktadır (Anadolu Üniversitesi... 2004). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi’nde de kütüphanenin ve kütüphane kaynaklarının kullanımına ilişkin web ortamında bir rehberin olduğu görülmüştür. Faaliyetler başlığı ile kütüphane tanıtımı, danışma kaynakları, katalog tarama, slayt gösterisi ile bilgilendirme, e-mail ile bilgilendirme ve web üzerinden bilgilendirme gibi konulara yer verilmektedir (Kahramanmaraş Sütçü... 2004).

Yurtdışında görülen örneklerle en yakın uygulama olarak da Koç Üniversitesi Kütüphanesi tarafından web üzerinden çevrimiçi olarak sunulan tanıtımda bilgi okuryazarlığına ilişkin pek çok konuda bilgiler yer almaktadır. Çevrimiçi tanıtımın içeriğinde;

- Ön hazırlık nasıl yapılır? Sorusunun cevaplanmasına yönelik olarak;
 - Konunun seçimi
 - Gereksinimin ifade edilmesi
 - Temel bilgilerin bulunması
 - Konunun tanımlanması
- Doğru E-kaynaklar nasıl seçilir? Sorusunun cevaplanmasına yönelik olarak;
 - Konunun ait olduğu disiplin
 - Gereksinim duyulan kaynak türü
 - Konu hakkındaki bilgi düzeyi
 - Gereksinim duyulan bilgiye ait tarih aralığı
 - Makale formatı
- İleri Arama Teknikleri başlığı altında;
 - Boole işleçleri
 - Kesme işaretleri

- Wildcard (tarama için kullanılan tırnak, yıldız, vb işaretler) karakterleri
- Taramada iç içelik
- Arama Sonuçları Nasıl Değerlendirilir? Sorusunun yanıtlanmasına yönelik;
 - Arama sonuçlarına ilişkin değerlendirme ölçütleri (nicelik, çeşitlilik, yayın tarihi, nitelik ve güvenilirlik, ek kaynaklar)
- Kullanılan materyaller nasıl gösterilir? Sorusunun yanıtlanmasına yönelik;
 - Bilgi hırsızlığı
 - Kaynak gösterme standartları (APA ve MLA)

konularına yer verilmektedir. Ayrıca çevrimiçi bir kütüphane turu da sunulmaktadır. (Koç University... 2004).

Bunun dışında Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi'nde çevrimiçi sunulan bir kütüphane planı içerisinde, ilgili birimlerin üzerine gelinerek genel bilgilerin elde edilebilmesi biçiminde bir oryantasyon programına rastlanmıştır (Mimar Sinan... 2004).

Araştırma alanımız olan H.Ü.'de ise üniversite kütüphanesi tarafından yürütülen bir kullanıcı eğitimi programı mevcuttur. Bu eğitim programının 1983'te başlatıldığı ise daha önceden belirtilmişti. (Tutumel 1992:152). Tıp Kütüphanesi ve Beytepe Merkez Kütüphanesi danışma bölümleri tarafından, kütüphane ve koleksiyondan daha verimli bir şekilde yararlanılması amacıyla düzenli aralıklarla kullanıcıların istekleri doğrultusunda tanıtım programları düzenlenmektedir. Bölümler/gruplar ve gerektiğinde bireyler için verilen bu eğitimin dışında, kullanıcıların sorun ve isteklerine yardımcı olabilmek için danışma masasında da sürekli olarak görevli bir kütüphaneci bulunmaktadır. Kütüphane tanıtım programı kapsamında şu hizmetler yer almaktadır:

- Kütüphane web sitesi ve elektronik kaynaklarının tanıtımı ve kullanımı hakkında bilgi ve eğitim,
- Kütüphane, koleksiyon ve bilgi hizmetleri hakkında genel bilgi,

- Koleksiyon ve kaynaklar hakkında gruplar için özel bilgi ve eğitim
- Kütüphanenin fiziksel olarak tanıtımı (Hacettepe Üniversitesi... 2004)

Ayrıca üniversite kütüphanesinin web sayfasında, kullanıcı eğitimi başlığının altında bilgi okuryazarı olunmasında kütüphanenin ve disipline özel kaynakların kullanımının önemi ile kullanıcı eğitiminden nasıl yararlanılacağına ilişkin kısa bir bilgi de verilmektedir (Hacettepe Üniversitesi... 2004).

4. BÖLÜM

ARAŞTIRMA ALANININ ÖZELLİKLERİ VE ARAŞTIRMA BULGULARININ ANALİZİ

4.1. ARAŞTIRMA ALANININ ÖZELLİKLERİ

Araştırma H.Ü. Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri enstitülerindeki yüksek lisans öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Bilgi okuryazarlığı becerileri kapsamındaki konuların araştırma süreci ile yakından ilişkili olması, araştırma için yüksek lisans öğrencilerinin seçilmesinin temel nedenidir. Araştırma sürecine ilişkin becerilerin kazandırılmasına yönelik eğitimin araştırma yöntemleri ya da başka adlı dersler kapsamında verildiği bilinmekle birlikte, bu eğitimin hangi yılda alınacağına bir birlikteliğin olmaması araştırmanın yüksek lisans öğrencileri üzerinde yürütülmesinde bir başka gerekçedir.

4.1.1. Hacettepe Üniversitesi

H.Ü. Türk toplumunun hızla kalkınması ve çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı haline gelebilmesi için, bilim, sanat, kültür ve teknoloji alanlarında ileri düzeyde eğitim ve öğretimin temel faktör olduğu görüşünden hareketle; değişik bilim ve meslek alanlarında yüksek kalitede elemanların yetiştirilmesi, araştırmalar yapılması, bilim verilerinin yayınlanması, ülkenin ekonomik ve sosyal sorunlarının çözülmesine katkıda bulunacak bilgi ve teknolojilerin üretilmesi amacıyla çalışmalarına devam eden köklü bir yüksek öğretim kurumudur (Hacettepe Üniversitesi... 2003).

Hacettepe Tıp Fakültesi'nin başlangıcı sayılan Çocuk Sağlığı Kürsüsü 2 Şubat 1954 tarihinde Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi'ne bağlı olarak kurulmuştur. H.Ü., Çocuk Sağlığı Enstitüsü ve Hastanesi olarak 1957 yılında Hacettepe'de çalışmaya başlamış ve 1958 yılında da eğitim, öğretim, araştırma çalışmalarına ve kamu hizmetine geçmiştir. 1961 yılında Hacettepe'de Hemşirelik, Tıbbi Teknoloji, Fizik

Tedavi ve Rehabilitasyon alanlarında eğitim yapan Sağlık Bilimleri Yüksekokulu; 1962'de Ev Ekonomisi Yüksekokulu açılmıştır. 1963 yılında ise Hacettepe Sağlık Bilimleri Yüksekokulu, Tıp ve Sağlık Bilimleri Fakültesi haline getirilerek Temel Bilimler, Hemşirelik, Fizyoterapi-Rehabilitasyon, Tıbbi Teknoloji Yüksekokulları ile Ev Ekonomisi Yüksekokulu bu Fakülteye bağlı olarak yeniden örgütlenmiş ve ayrıca yine Tıp ve Sağlık Bilimleri Fakültesi'ne bağlı Diş Hekimliği Yüksekokulu kurulmuştur.

1965 yılında H.Ü. eğitim kurumlarının koordinasyonunu sağlamak amacıyla Hacettepe Bilim Merkezi ve 1966'da Hacettepe Tıp Merkezi kurulmuş, aynı yıl Hacettepe Tıp Merkezi Hastanesi de hizmete girmiştir. Bu şekilde örgütlenen ve gelişen çekirdek kuruluşlar, 8 Temmuz 1967 tarih ve 892 sayılı kanunla H.Ü. haline getirilmiş ve Tıp, Sağlık Bilimleri, Fen ve Sosyal Bilimler Fakülteleri ile eğitime başlamıştır. 1969 yılında yüksekokul olarak kurulan Eczacılık ve Dişhekimliği 1971 yılında fakülte haline getirilmişlerdir. Daha sonraki yıllarda kurulan yeni bölümler ve fakültelerle büyüyen H.Ü., ikinci Kampusunu Ankara'ya 17 km uzaklıkta Beytepe mevkiinde 1500 hektarlık alanda kurmuştur.

1982 yılında 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun yürürlüğe girmesi sonucu H.Ü. bugün 9 Fakülte, 14 Yüksekokul, 1 Konservatuar, 12 Enstitü ve 24 adet Araştırma ve Uygulama Merkezi ile eğitimini sürdürmektedir (Hacettepe Üniversitesi... 2003).

4.1.2. Araştırma Alanı İçerisinde Yer Alan Enstitüler

Araştırmanın evreni SBE'den 1210, FBE'den 763 ve SABE'den 306 olmak üzere toplam 2279 kişidir. Bu evrenden “oranlı eleman örnekleme” yöntemi ile (Karasar 2000:113) 254 kişilik bir örneklem belirlenmiştir. Dağıtılan anket formlarının tamamının geri alınamaması riski de göz önünde bulundurularak anketler belirlenen sayılardan daha fazla dağıtılmış ve sonuç olarak SBE'den 137, FBE'den 89, Sağlık Bilimleri'nden 36 olmak üzere, toplam 262 kişiye anket uygulanmıştır.

Araştırma evrenini oluşturan enstitülere ilişkin genel bilgiler ve kayıtlı öğrenci sayıları aşağıda verilmiştir.

4.1.2.1. Sosyal Bilimler Enstitüsü

HÜ’de, 15 Temmuz 1967 tarihinden Şubat 1982 tarihine kadar "Mezuniyet Sonrası Eğitim Fakültesi" adı altında lisansüstü eğitim programlarını yürütmüş olan Fakülte, 28 Mart 1983 tarih ve 2809 sayılı kanunla yeniden düzenlenerek "Sosyal Bilimler Enstitüsü" olarak kurulmuştur.

Yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, üniversitelere öğretim elemanı ve toplumun çeşitli kesimlerine bilimsel ve teknoloji alanlarında araştırmacı yetiştirmek görevini üstlenen Enstitü bünyesinde; 4 Fakülte (Edebiyat, Eğitim, Güzel Sanatlar, İktisadi ve İdari Bilimler), 1 Yüksekokul (Sosyal Hizmetler Yüksekokulu) ve Devlet Konservatuarını barındırmakta olup, halen 26 anabilim ve 13 anasanat dalında lisansüstü düzeyde eğitim-öğretim programları yürütmektedir.

Ayrıca lisansüstü eğitim programları bulunmayan diğer üniversitelerdeki araştırma görevlileri için yapılan başvurular da kabul edilmekte ve üniversitelere bu konuda yardımcı olunmaktadır.

Kuruluşundan 2001/2002 öğretim yılı sonuna kadar 2273 yüksek lisans, 730 doktora, 365 sanatta yüksek lisans, 64 sanatta yeterlik öğrencisi olmak üzere toplam 3432 mezun vermiş olan enstitüde (Hacettepe Üniversitesi Sosyal... 2003), araştırmamızın yürütüldüğü dönem olan 2002-2003 bahar yarıyılı sonu itibariyle 1210 yüksek lisans, 558 doktora öğrencisi bulunmaktadır.⁴

Araştırma evreninin büyük çoğunluğunu oluşturan Enstitü’de eğitimine devam etmekte olan öğrencilerin, bölümlere göre dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

⁴ Öğrenci sayılarına ilişkin veriler 2003-2004 güz yarıyılı başında SBE’nden alınmıştır.

SBE örnekleminde Sosyal Hizmetler Yüksekokulu ve Konservatuar kapsam dışında tutulmuştur. Kütüphane merkezli oluşturulması önerilecek bir bilgi okuryazarlığı programının, Üniversite'nin iki temel kütüphanesinin yer aldığı kampuslar dışında yer alan bölümleri için farklı planlama gerektireceği düşünülmüştür.

Tablo 4: Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğrencilerin Bölümlere Göre Dağılımı

FAKÜLTE VE BÖLÜMLER	Y.L	Dokt.	Top.		Y.L	Dokt.	Top.
EDEBİYAT				İ İBF			
Alman Dili ve Edebiyatı	30	20	50	Kamu Yönetimi	32	16	48
Amerikan Kül. ve Edebiyatı	12	7	19	Maliye	60	19	79
Antropoloji	39	12	51	Uluslar arası İlişkiler	21	0	21
Arkeoloji	19	14	33	İktisat	51	27	78
Bilgi ve Belge Yönetimi	20	10	30	İşletme	139	60	199
Felsefe	22	20	42	GÜZEL SANATLAR			
Fransız Dili ve Edebiyatı	5	13	18	Grafik	35	13	48
Mütercim Tercümanlık	14	0	14	Heykel	14	6	20
Psikoloji	32	21	53	Resim	46	17	63
Sanat Tarihi	49	29	78	Seramik ve Cam	20	14	34
Sosyoloji	34	37	77	İç Mimari ve Çevre Tas.	22	14	36
Tarih	53	37	90	SOSYAL HİZM. Y.O.			
Türk Dili ve Edebiyatı	50	29	79	Sosyal Hizmet	51	8	59
İngiliz Dil Bilimi	13	9	22	KONSERVATUVAR			
İngiliz Dili ve Edebiyatı	18	10	28	Bale	3	0	3
EĞİTİM				Etnomüzikoloji ve Folklor	11	0	11
Eğitim Bilimleri	143	76	219	Kompozisyon, Orkestra ve Koro Şefliği	8	0	8
Yabancı Diller Eğitimi	31	18	49	Opera	1	0	1
İlköğretim	33	0	33	Piyano	4	0	4
				GENEL TOPLAM	1210	558	1768

4.1.2.2. Fen Bilimleri Enstitüsü

Fen Bilimleri Enstitüsü'nde eğitimine devam etmekte olan öğrencilerin, bölümlere göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir;

Tablo 5. Fen Bilimleri Enstitüsü Öğrencilerinin Bölümlere Göre Dağılımı

	Y. Lisans	Doktora	Toplam
MÜHENDİSLİK FAKÜLTESİ			
Bilgisayar Bilimleri Mühendisliği	25	6	31
Elektrik Elektronik Mühendisliği	130	19	149
Fizik Mühendisliği	30	30	60
Gıda Mühendisliği	26	29	55
Jeoloji Mühendisliği	94	51	145
Kimya Mühendisliği	59	24	83
Maden Mühendisliği	39	22	61
Nükleer Enerji Mühendisliği	17	8	25

FEN FAKÜLTESİ			
Biyoloji	90	58	148
Kimya	48	45	93
Matematik	31	22	53
İstatistik	56	17	73
EĞİTİM FAKÜLTESİ			
Bilgisayar Ve Öğretimi Teknolojileri Eğt.	28	0	28
Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanlar	28	3	31
MESLEKİ TEKNOLOJİ YÜKSEKOKULU			
Ağaç İşleri Endüstri Mühendisliği	26	0	26
ENSTİTÜYE BAĞLI MULTİDİSİPLİNLER			
Biyomühendislik	15	12	27
Çevre Bilimleri	21	13	34
GENEL TOPLAM	763	359	1122

4.1.2.3. Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Ev Ekonomisi, Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon, Tıbbi Teknoloji ile Hemşirelik Yüksekokulları'nın bağlı olduğu "Sağlık Bilimleri Fakültesi" bu bilim alanlarının hem lisans hem de yüksek lisans eğitimlerinin yer aldığı ilk eğitim kurumu olmuştur. Daha sonraki tarihlerde yapılan bir düzenleme ile H.Ü. Mezuniyet Sonrası Eğitim Fakültesi'nce yürütülmekte olan lisansüstü eğitim programlarından Tıp ve Sağlık Bilimlerine ait olanlar "Sağlık Bilimleri Fakültesi" ne bağlanmıştır.

20 Temmuz 1982 tarihinde 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile "Sağlık Bilimleri Fakültesi"nin adı "Sağlık Bilimleri Enstitüsü" olarak değiştirilmiştir. Önceleri 45 programa sahip olan SABE, zaman içinde gelişerek bugün tüm Tıp Merkezi Kampusu birimlerince açılan 86 programda bilim uzmanlığı ve doktora eğitimi yaptıran 45 anabilim dalı ve 4 enstitüden oluşan bir eğitim kurumu haline gelmiştir (Hacettepe Üniversitesi Sağlık... 2003).

SABE'de yüksek lisans eğitimine devam etmekte olan öğrencilerin, bölümlere göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.¹

¹ Sağlık Bilimler Enstitüsü'ne kayıtlı öğrenci sayılarında doktora öğrencilerinin de sayıları istenmesine karşın elde edilememiştir.

Tablo 6: Sağlık Bilimleri Enstitüsü Öğrencilerinin Bölümlere Göre Dağılımı

ECZACILIK FAKÜLTESİ	Öğ.Say.	HEMŞİRELİK YÜKSEKOKULU	Öğr.Say.
Farmasötik Kimya ABD	12	Cerrahi Hastalıklar Hemşireliği ABD	16
Farmasötik Teknoloji ABD	14	Çocuk Sağ. ve Hast. Hemş. ABD	3
Biyofarmasötik ve Farmakokinetik	2	Doğum ve Kadın Hast. Hemş. ABD	8
Kozmetoloji	2	Halk Sağlığı Hemşireliği ABD	8
Farmasötik Toksikoloji ABD	6	Hemşirelik Esasları ABD	13
Radyofarmasi ABD	4	Hemşirelikte Yönetim ABD	4
TIP FAKÜLTESİ		İç Hastalıkları Hemşireliği ABD	10
Biyofizik ABD	2	Psikiyatri Hemşireliği ABD	6
Biyoistatistik ABD	5	SAĞLIK İDARESİ YÜKSEKOKULU	
Biyokimya ABD	13	Sağlık Kurumları Yönetimi ABD	22
Fizyoloji ABD	1	Beslenme ve Diyetetik ABD	
Kulak-Burun-Boğaz ABD		Beslenme Bilimleri	8
Eğitim Odyolojisi	6	Diyetetik	27
Odyoloji ve Konuşma Bozuk.	6	Toplu Beslenme Sistemleri	9
Tıbbi Biyoloji ABD	1	SPOR BİL. VE TEKNOLOJİSİ YÜK.	
EV EKONOMİSİ Y.O.		Spor Bilimleri ve Teknolojisi ABD	15
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ABD		ÇOCUK SAĞLIĞI ENSTİTÜSÜ	
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	14	Pediyatri Temel Bilimler ABD	
Özel Eğitim	3	İmmünoloji	3
Ev Ekonomisi ABD		HALK SAĞLIĞI ENSTİTÜSÜ	
Ev İdaresi ve Aile Ekonomisi	8	Halk Sağlığı ABD	
Tüketici Eğitimi ve Koruması	1	Halk Sağlığı	4
FİZİK TEDAVİ VE REH. YÜK.		İş Sağlığı	2
Fizik Tedavi ve Reh. ABD		Beslenme ve Gıda Bilimleri	1
Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon	12	ONKOLOJİ ENSTİTÜSÜ	
Kardiopulmoner Rehabilitasyon	5	Klinik Onkoloji ABD	
Spor Fizyoterapistliği	6	Radyoterapi Fiziği	7
İş Uğraşı Tedavisi	10	Temel Onkoloji ABD	
Protez-Ortez-Biomekani	6	Tümer Biyolojisi ve İmmünolojisi	1
			167
	139	GENEL TOPLAM	306

4.1.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Bireysel Özellikler

Katılımcıların bağlı bulundukları fakültelere/yüksekokullara göre dağılımı

Tablo 7’de ve bölümlere göre dağılımı da Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 7: Katılımcıların Fakültelere/Yüksekokullara Göre Dağılımı

FAKÜLTELER VE YÜKSEKOKULLAR	Sayı	(%)
A: Edebiyat	72	27,5
B: Eğitim	19	7,3
C: İktisadi ve İdari Bilimler	27	10,3
D: Güzel Sanatlar	13	5,0
E: Rektörlük	6	2,3
F: Mühendislik	49	18,7
G: Fen	25	9,5
H: Fen-Eğitim	7	2,7
I: Mesleki Teknoloji Yüksekokulu	3	1,1
İ: Multidisiplinler	5	1,9
J: Ev Ekonomisi Yüksekokulu	6	2,3
K: Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu	6	2,3
L: Hemşirelik Yüksekokulu	10	3,8
M: Sağlık İdaresi Yüksekokulu	11	4,2
N: Spor Bilimleri ve Tekn. Yüksekokulu	3	1,1
Toplam	262	100,0

Tablo 8: Katılımcıların Bölümlere Göre Dağılımı

BÖLÜM	SAYI	(%)	BÖLÜM	SAYI	(%)
Alman Dili	4	1,5	Hidroplitik	4	1,5
Amerikan Kültürü	2	,8	İnsan Hakları	6	2,3
Antropoloji	5	1,9	Bilgisayar Bilimleri	4	1,5
Arkeoloji	3	1,1	Elektrik-Elektronik	14	5,3
BBY	5	1,9	Fizik	4	1,5
Felsefe	3	1,1	Gıda	4	1,5
Fransız Dili	1	,4	Jeoloji	13	5,0
Mütercim Tercümanlık	2	,8	Kimya Müh	4	1,5
Psikoloji	4	1,5	Maden	6	2,3
Sanat Tarihi	7	2,7	Biyoloji	10	3,8
Sosyoloji	6	2,3	Kimya	4	1,5
Tarih	7	2,7	Matematik	4	1,5
Türk Dili	7	2,7	İstatistik	7	2,7
İngiliz Dili	2	,8	Bilgisayar Ve Öğrt. Tek.	3	1,1
İngiliz Dil-Edebiyat	3	1,1	Orta Öğrenim Fen	4	1,5
Eğitim Bilimleri	12	4,6	Ağaç İşleri	3	1,1
Yabancı Diller	7	2,7	Biyomühendislik	2	,8
Kamu Yönetimi	4	1,5	Çevre Bilimleri	3	1,1
Maliye	8	3,1	Çocuk Gelişimi	3	1,1
Uluslararası İlişkiler	3	1,1	Ev Ekonomisi	3	1,1
İktisat	6	2,3	Fizik Tedavi	6	2,3
İşletme	13	5,0	Cerrahi Hastalıklar	10	3,8
Grafik	5	1,9	Sağlık Kurumları	4	1,5
Heykel	2	,8	Beslenme	7	2,7
Resim	6	2,3	Spor Bilimleri	3	1,1
		lam		262	100,0

4.1.3.1. Katılımcıların Yüksek Lisansda Bulunduğu Aşama

Ankete katılan 262 yüksek lisans öğrencisinin 141'i (%53,8) tez aşamasında iken, 121'i (%46,2) ders aşamasındadır (Bkz. Tablo 9).

Tablo 9: Katılımcıların Yüksek Lisans Aşamalarına Göre Dağılımı

YÜKSEK LİSANS AŞAMASI	n	(%)
Ders	121	46,2
Tez	141	53,8
Toplam	262	100,0

4.1.3.2. Katılımcıların Akademik Görev Durumu

Araştırma kapsamında üniversitede akademik bir görevi olmayan yüksek lisans öğrencileri düşünülmüş olmasına karşın, bazı bölümlerde çeşitli nedenlerden dolayı akademik görevi bulunan kişiler de anket sorularını cevaplandırmışlardır.

Çapraz tabloların alınmasında bir değerlendirme unsuru olarak kabul edilebilecek bu özellik kapsamında katılımcıların %82,4'ünün (216) herhangi bir akademik görevi yok iken, %17,6'sının (46) üniversite bünyesinde akademik bir görevi vardır (Bkz. Tablo 10).

Tablo 10: Katılımcıların Akademik Göreve Göre Dağılımı

AKADEMİK GÖREV	<i>n</i>	(%)
Evet	46	17,6
Hayır	216	82,4
Toplam	262	100,0

4.2. ARAŞTIRMA BULGULARININ ANALİZİ

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında hazırlanan anketten elde edilen bulgular analiz edilmiştir. Analiz beş bölümde ele alınmıştır.

Birinci bölümde, katılımcıların bilgi okuryazarlık düzeylerinde etkili olacağı düşünülen kütüphane ve bilgi kaynakları ile bilgisayar kullanım nedenleri ve sıklıklarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

İkinci bölümde, yüksek lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarlığına ilişkin sorulardaki zorlanma düzeyleri, yükseköğretim bilgi okuryazarlığı standartlarında geçen aşamalar bazında analiz edilmiştir. Bu bağlamda öncelikle soruların geneli ve aşamalar bazında “tek örneklem t testi” sonuçları, sonra da aşamalarda geçen ifadelerle verilen yanıtlar ele alınmıştır.

Üçüncü bölümde, katılımcıların bilgi okuryazarlığı sorularındaki zorlanma düzeylerine ilişkin puan ortalamaları enstitü, yüksek lisansta bulunulan aşama ve akademik görev değişkenleri ile analiz edilmiştir.

Dördüncü bölümde, bilgi okuryazarlığı konulardaki eğitim alma durumlarına ilişkin bulgular verilmiştir.

Beşinci bölümde ise bilgi okuryazarlığı konularında eğitim alma durumları ve ilgili sorulardaki zorlanma düzeyleri arasındaki ilişki “tek yönlü varyans analizi” ile değerlendirilmiştir.

4.2.1. Kütüphane ve Bilgisayar Kullanımlarıyla İlgili Bulgular

Araştırmanın bu aşamasında yüksek lisans öğrencilerinin kütüphane ve bilgisayar kullanımlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu bulgularla katılımcıların bilgi okuryazarlığı düzeylerine ilişkin bir altyapının sağlanması amaçlanmıştır.

4.2.1.1. Kütüphane Kullanım Sıklıkları ve Amaçları

Yüksek lisans öğrencilerine ortaöğrenimden itibaren eğitim yaşamları boyunca kütüphane kullanma alışkanlıkları (amaçları ve sıklıkları) üzerine sorular yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11: Ortaöğrenimde Kütüphane Kullanım Sıklıkları ve Nedenleri

	Kütüphane kaynaklarını kullanma		Ders çalışma, boş zaman geçirme, fotokopi vb.		Her iki amaçla		lam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Hiç	65	24,8	--	--	--	--	65	24,8
Yılda 1-2 kez	--	--	96	36,6	6	2,3	103	39,3
Üç ayda 1-2 kez	--	--	44	16,8	8	3,1	59	22,5
Ayda 1-2 kez	--	--	16	6,1	5	1,9	26	9,9
Haftada 1-2 kez	--	--	4	1,5	2	,8	9	3,4
Toplam	65	24,8	160	61,1	21	8,0	16	6,1

Buna göre katılımcıların ortaöğretime devam ederken %24,8’i hiç kütüphane kullanmadıklarını, buna karşılık %39,3’ü yılda bir iki kez, %22,5’i üç ayda bir iki kez kullandıklarını belirtmişlerdir. Ortaöğrenimleri süresince öğrencilerin %61,1’i kütüphane kaynaklarını kullanma; %8’i ders çalışma, boş zaman geçirme ya da fotokopi çekme, % 6,1’i ise her iki amaçla kütüphaneye gitmişlerdir. Kütüphaneye kaynakları kullanmak amacı ile giden 160 kişiden 96’sı (%60) yılda bir iki kez, 44’ü (%27,5) üç ayda bir iki kez, 16’sı (%10) ayda bir iki kez, 4’ü de (%2,5) haftada bir iki kez bu amaçla kütüphane kullandıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılar lisans eğitimlerine devam ederken %48,1'inin ayda bir iki kez, %24'ünün üç ayda bir iki kez, %21,8'inin haftada bir iki kez kütüphane kullandıkları görülmektedir. Buna karşılık hiç kütüphane kullanmadıklarını belirtenlerin oranı %1,5'tir. Lisans eğitimi süresince belirtilen sıklıklarla kütüphane kullananların kullanım amaçları ise %39,7 kütüphane kaynaklarını kullanma, %10,7 ders çalışma, boş zaman geçirme, fotokopi çekirme, % 48,1 ise her iki amaçladır (Tablo 12).

Tablo 12: Lisans Eğitiminde Kütüphane Kullanım Sıklıkları

	Yanıtsız		Kütüphane kaynaklarını kullanma		Ders çalışma, boş zaman geçirme, fotokopi vb.		Her iki amaçla		Toplam	
	n	%	n	%	n		n	%	%	
Hiç	4	1,5	--	--	--	--	--	--	4	1,5
Yılda 1-2 kez	--	--	10	3,8	1	,4	1	,4	12	4,6
Üç ayda 1-2 kez	--	--	27	10,3	12	4,6	1	9,2	63	24,0
Ayda 1-2 kez	--	--	48	18,3	6	2,3	72	27,5	126	48,1
Haftada 1-2 kez	--	--	19	7,3	9	3,4	29	11,1	57	21,8
Toplam	4	1,5	104	39,7	28	10,7	126	48,1	262	100

Yüksek lisans eğitimleri süresince deneklerin %48,5'inin ayda bir iki kez, %30,2'sinin haftada bir iki kez kütüphane kullandıkları görülmektedir. Buna karşılık %1,5'i hiç kütüphane kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu soruya yüksek lisans eğitiminin henüz başında olduklarından dolayı yanıt vermeyenlerin oranı da %6,1'dir. Kütüphane kullananların kullanım amaçları ise %74,8 kütüphane kaynaklarını kullanma, % 1,1 ders çalışma, boş zaman geçirme, fotokopi çekirme, % 16,8 her iki amaçladır (Tablo 13).

Tablo 13: Yüksek Lisans Eğitiminde Kütüphane Kullanım Sıklıkları

	Yanıtsız		Kütüphane kaynaklarını kullanma		Ders çalışma, boş zaman geçirme, fotokopi vb.	Her iki amaçla		Toplam		
	n	%	n	%	n	n	%	%		
Hiç	16	6,1	--	--	--	--	--	--	16	6,1
Yılda 1-2 kez	3	1,1	1	,4	--	--	--	--	4	1,5
Üç ayda 1-2 kez	--	--	1	,4	--	--	2	,8	3	1,1
Ayda 1-2 kez	--	--	29	11,1	1	,4	3	1,1	33	12,6
Haftada 1-2 kez	--	--	111	42,4	1	,4	15	5,7	127	48,5
Toplam	--	--	54	20,6	1	,4	24	9,2	79	30,2
Hiç	19	7,3	196	74,8	3	1,1	44	16,8	262	100

4.2.1.2. Bilgi Merkezlerine/Kaynaklarına Verilen Önem

Yüksek lisans öğrencilerinin araştırma ödevlerini ve tezlerini hazırlarken en çok yaralandıkları bilgi merkezlerinin/kaynaklarının ne olduğunun anlaşılması amacıyla sorulan soruda, yanıtların önem derecesine göre belirtilmesi istenmiştir. Buna ilişkin yanıtlar ve oranları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14: Bilgi Merkezlerine/Kaynaklarına Verilen Önem

Bilgi Merkezleri/ Kaynakları	Çok önemli		Önemli		Ne önemli ne önemsiz		Önemli Değil		Hiç önemli değil		Yanıtsız		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kütüphanesi	42	16,0	151	57,6	54	20,6	11	4,2	4	1,5	--	--	262	100
Başka Kütüphaneler	86	32,8	158	60,3	18	6,9	--	--	--	--	1	0,4	262	100
Web Kaynakları (İnternet)	202	77,1	51	19,5	6	2,3	1	0,4	2	0,8	--	--	262	100
Bölüm Kütüphanesi	84	32,1	89	34,0	51	19,5	11	4,2	5	1,9	22	8,4	262	100
Ders Kitapları	147	56,1	89	34,0	25	9,5	--	--	1	0,4	--	--	262	100
Ders Notları	157	59,9	81	30,9	23	8,8	1	0,4	--	--	--	--	262	100
Hocalar ve Arkadaşlar	167	63,8	83	31,7	9	3,4	2	0,8	1	0,4	--	--	262	100

Denekler, araştırmaları için H.Ü. Kütüphanesi için %73,6, başka kütüphaneler için % 93,1 oranında “Çok önemli” ve “Önemli” tercihinde bulunmuşlardır. Buna karşın, kolay erişilebilirlik gibi avantajı bulunan H.Ü. Kütüphanesi için %20,6 oranında “Ne önemli ne önemsiz” seçeneği ile kararsızlık bildirilmesi de oldukça manidardır.

Bilgi merkezlerine verilen önem açısından “Web kaynakları (İnternet)” için verilen yanıtlar en dikkat çekici olanlarıdır. Bu soruda deneklerin “Çok önemli”ve “Önemli” seçeneklerini tercih oranı %96,6’dır. “Hiç önemli değil” ve “Önemli değil” seçeneklerinin yalnızca 3 (%1,2) kişi tarafından tercih edildiği görülmektedir.

Araştırmaları için bölümlerinde yer alan kütüphanenin ne düzeyde önemli olduğuna ilişkin sorulan soruda, yüksek lisans öğrencilerinin %66,1 oranında “Çok

önemli” ve “Önemli” seçeneğini tercih etmişlerdir. “Ne önemli ne önemsiz” seçeneğinin tercih oranı ise %19,5’tir.

Araştırmalarda ders kitapları ve ders notlarının önemi sorularında da dikkate değer oranlar görülmektedir. Ders kitapları deneklerin %90,1’i, ders notları ise %90,6’sı tarafından “Çok önemli” ve “Önemli” görülmektedir. “Hiç önemli değil” ve “Önemli değil” seçeneklerinin her iki kaynak için de 1’er kişi tarafından tercih edilmiş olması, bu kaynakların öğrenciler için önemli olduğunun bir başka göstergesidir.

Yüksek lisans öğrencilerinin ödev ve araştırmaları için önemli olarak gördükleri bir diğer kaynak da “Hocalar ve arkadaşlar”dır. İlgili soruya denekler %95,5 oranında “Çok önemli” ve “Önemli” seçeneği ile karşılık vermişlerdir. Bu kaynakların önemsizliğine ilişkin tercihler ise yalnızca 3 kişi (%1,2) tarafından işaretlenmiştir.

4.2.1.3. Kütüphane Kullanma Nedenleri

“Aşağıda verilen durumlar için kütüphaneden yararlanma sıklığınız nedir” başlığı ile ifade edilen maddelere ilişkin katılımcıların verdiği yanıtlar Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15: Kütüphane Kullanma Nedenleri ve Sıklıkları

	Çok Sık		Sık		Bazen		Nadiren		Hiç		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Katalog tarama	31	11,8	58	22,1	111	42,4	56	21,4	6	2,3	262	100
Ödünç kitap alma	15	5,7	81	30,9	128	48,9	31	11,8	7	2,7	262	100
Danışma kaynakları	6	2,3	35	13,4	99	37,8	97	37,0	25	9,5	262	100
Rafları inceleme	42	16,0	84	32,1	88	33,6	32	12,2	16	6,1	262	100
Yeni yayınları izleme	11	4,2	28	10,7	69	26,3	107	40,8	47	17,9	262	100
Dergi son sayıları	25	9,5	60	22,9	91	34,7	60	22,9	26	9,9	262	100
Kütüphaneci yardımı	2	,8	10	3,8	62	23,7	118	45,0	70	26,7	262	100
Başka kütüphanelere gitme	32	12,2	106	40,5	87	33,2	27	10,3	10	3,8	262	100
Veritabanlarını kullanma	49	18,7	69	26,3	62	23,6	46	17,6	36	13,7	262	100
Bilgi tarama hizmeti	22	8,4	35	13,4	44	16,8	72	27,5	89	34,0	262	100
Ders çalışma	13	5,0	27	10,3	51	19,5	85	32,4	86	32,8	262	100
Fotokopi	15	5,7	27	10,3	66	25,2	88	33,6	66	25,2	262	100

“Katalogdan kaynak tarama” maddesine, deneklerin %42,4 oranında “Bazen” seçeneği ile orta düzeyde bir yararlanma sıklığı belirttikleri görülmektedir. “Çok Sık” ve “Sık” seçeneklerinin toplam tercih oranı %33,9, “Nadiren” ve “Hiç” seçeneklerinin ise %23,4’tür.

Katılımcılar “Ödünç kitap alma” konusunda önemli oranda (%48,9) “Bazen” seçeneğini tercih etmişlerdir. “Nadiren” ve “Hiç” seçeneklerinin tercih oranları (%14,5) ile birlikte değerlendirildiğinde 1/3’inin kütüphanelerden ödünç kitap alma işlemini sık yapmadıkları anlaşılmaktadır.

Kütüphanede yer alan danışma kaynaklarının kullanım sıklığına ilişkin yanıtlarda ise, kullanılmama yönünde bir eğilim olduğunu gösteren sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre, “Bazen” seçeneği (%37,8) ile birlikte deneklerin %84,3’ü danışma kaynaklarına sık başvurmadıklarını belirtmişlerdir.

“Alanımla ilgili kitapların yer aldığı rafları inceleme” nedeni ile kütüphaneden yararlanma sıklıklarının %33,6 oranında “Bazen”, %32,1 oranında “Sık” ve %16 oranında da “Çok sık” seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Kütüphaneye gelen yeni yayınların takip edilmesi ise yüksek lisans öğrencilerinin kütüphaneye sık gitme nedenleri arasında değildir ve bunu da %58,7 oranında “Nadiren” ve “Hiç” seçeneklerini tercih ederek göstermişlerdir.

Öğrencilerin, “Alanıma yönelik dergilerin son sayılarını inceleme” ifadesindeki yanıtları “Bazen” seçeneğinde yoğunlaşmış olmakla birlikte (%34,7), “Nadiren” ve “Hiç” seçenekleri ile yüksek lisans öğrencilerinin 1/3’inin (%67,5) bu işlemi sık gerçekleştirmedikleri anlaşılmaktadır.

“Herhangi bir konuda danışma kütüphanecisinden yardım alma”, yüksek lisans öğrencilerinin kütüphane kullanımlarında az başvurdukları bir durumdur. Öğrencilerin %71,7’si “Nadiren” ve “Hiç” seçeneklerini işaretlemişlerdir. “Çok sık”

seçeneğini tercih ile (%0,8), “Sık” seçeneğini tercih edenlerin (%3,8) toplam oranı yalnızca %4,6’dır.

Denekler, “Kütüphanede bulamadıkları kaynaklar için başka kütüphanelere gitme”yi, %52,7 oranında “Çok sık” ve “Sık” seçeneklerini tercih ile oldukça sık yaptıkları işlemler arasında göstermişlerdir.

“Kütüphanenin abone olduğu veritabanlarını kullanma”yı öğrencilerin %45’i “Çok sık” ve “Sık” gerçekleştirdikleri bir işlem olarak ifade etmişlerdir. Ancak öğrencilerin %54,9’unun “Bazen”, “Nadiren” ve “Hiç” tercihinde bulunmaları, bu kaynakların kullanımının yeterli olmadığını göstermektedir.

Kütüphanenin yalnızca akademik personel için verdiği hizmetlerden birisi olan “bilgi tarama hizmetinden yararlanma” ifadesine katılımcıların %34’ü “Hiç” yanıtını verirken, “Nadiren” ve “Bazen” seçeneklerinin tercih oranı %44,3 olarak gerçekleşmiştir. “Sık” ve “Çok sık” seçenekleri ise %22,8 oranında yanıtlanmıştır.

Öğrencilerin kütüphaneyi ders çalışma ve fotokopi çekirme için kullanma sıklıkları oldukça düşüktür. Ders çalışma için “Bazen”, “Nadiren” ve “Hiç” seçenekleri %84,7, fotokopi çekirmek için de %84 oranında tercih edilmiştir.

4.2.1.4. Bilgisayar Kullanma Olanğı ve Kullanım Yerleri

İnternet bağlantılı bilgisayar kullanım olanağı ve bu kullanımı nereden gerçekleştirdiklerine yönelik veriler Tablo 16’da gösterilmiştir. Buna göre deneklerin %96,6’sı böyle bir olanağı sahip olduklarını belirtirken, %3,4’ü de böyle bir olanaklarının olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %27,1’i yalnızca “Evden”, %21’i yalnızca “İşyerinden”, %13,7’si de yalnızca “Bölüm bilgisayar laboratuvarından” bilgisayar kullanmaktadırlar. Bunun yanında hem evden hem de işyerinden kullananların oranı %13, hem evden hem de bölüm bilgisayar laboratuvarından kullananların oranı %12,6’dır.

Tablo 16:Bilgisayar Kullanma Olanakları ve Kullanım Yeri

Bilgisayar Kullanım Yeri	Bilgisayar Kullanım Olanakları	
	n	%
Bölüm Bil. Lab.	36	13,7
Fakülte Bil. Lab.	3	1,1
Evden	71	27,1
İşyerinden	55	21,0
Diğer	11	4,2
Evden-İşyerinden	34	13,0
Bölüm Bil. Lab.-Evden	33	12,6
Fakülte Bil. Lab.-Evden	4	1,5
Böl. Lab/Fak. Lab/Ev	6	2,3
Kullanım Olanakları Yok	9	3,4
Toplam	262	100

4.2.1.5. Bilgisayar Kullanma Becerisi Düzeyleri

Yüksek lisans öğrencilerinin bilgisayar kullanma becerisi düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 17’de verilmiştir. Buna göre, deneklerin %47,3’ü “İyi”, %33,6’sı “Orta”, %14,1’i de “Çok iyi” düzeyde bilgisayar kullanabilmektedir. “Çok yetersiz” ve “Yetersiz” seçeneklerini tercih edenlerin oranı %5 olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 17: Bilgisayar Kullanma Becerisi Düzeyi

Bilgisayar Beceri Düzeyi	n	%
Çok yetersiz	1	0,4
Yetersiz	12	4,6
Orta	88	33,6
İyi	124	47,3
Çok iyi	37	14,1
Toplam	262	100

4.2.1.6. Bilgisayar Kullanım Nedenleri ve Sıklıkları

Deneklerin bilgisayar kullanma nedenleri, verilen durumlardaki kullanım sıklıklarını belirtmeleri istenerek elde edilmeye çalışılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Buna göre, denekler “H.Ü. Kütüphanesi kataloğundan kaynak tarama” amacı için, orta düzeyde bir kullanım sıklığının varlığını %39,3 oranında “Bazen” seçeneğini tercih ile göstermişlerdir. Bununla birlikte %25,6 oranındaki “Nadiren” ve

%9,9 oranındaki “Hiç” seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin bu amaçla bilgisayar kullanımlarının orta düzey altı bir sıklıkta yaptıkları görülmektedir.

Öğrencilerin bilgisayar kullanımını orta düzeyde sıklıkla gerçekleştirdikleri bir diğer durum da, “H.Ü.” Kütüphanesi’nin abone olduğu veritabanlarını taramaktır. Denekler bu durum için en yüksek tercihi %25,6 oranında “Bazen” seçeneğinde yapmışlardır. Diğer kullanım sıklık oranları birbirlerine yakındır.

“Başka kütüphanelerden kaynak tarama” işleminde katılımcılar %41,6 oranında “Çok sık” ve “Sık” tercihlerinde bulunmuşlardır. Ancak %58,5 oranında tercih edilen diğer seçenekler, bu işlemin sık yapılan işlemler arasında olmadığını göstermektedir.

Yüksek lisans öğrencilerinin bilgisayar en sık kullanma nedenlerinden biri “Herhangi bir konuda bilgi aramaktır. Denekler bu maddede %87,8 oranında “Çok Sık” tercihlerinde bulunmuşlardır. Buna karşın diğer seçeneklerin toplam tercih oranı %11,8’de kalmıştır.

Tablo 18: Bilgisayar Kullanım Nedenleri ve Sıklıkları

Madde No	Çok Sık		Sık		Bazen		Nadiren		Hiç		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
H.Ü. Küt. kataloğu	16	6,1	50	19,1	103	39,3	67	25,6	26	9,9	262	100
H.Ü. Veritabanları	41	15,6	54	20,6	67	25,6	55	21,0	45	17,2	262	100
Başka kütüphaneler	35	13,4	74	28,2	104	39,7	40	15,3	9	3,4	262	100
Bir konuda bilgi arama	165	63,0	66	25,2	26	9,9	3	1,1	2	0,8	262	100
E-mail okuma/gönderme	167	63,7	65	24,8	18	6,9	7	2,7	5	1,9	262	100
Tartışma listelerine katılma	10	3,8	16	6,1	35	13,4	62	23,7	139	53,1	262	100
Arkadaşlarla sohbet etme	14	5,3	45	17,2	43	16,4	60	22,9	100	38,2	262	100
Haber/gazete, vb okuma	74	28,2	104	39,7	45	17,2	23	8,8	16	6,1	262	100
Uygl. yazılımları kullanma	147	56,1	79	30,2	21	8,0	8	3,1	7	2,7	262	100
Müzik dinleme	38	14,5	55	21,0	44	16,8	55	21,0	70	26,7	262	100
Surf	99	37,8	83	31,7	38	14,5	27	10,3	15	5,7	262	100
Diğer	3	1,1	1	0,4	0	0,0	0	0,0	258	98,5	262	100

“E-mail okumak ve göndermek” de yüksek lisans öğrencilerinin bilgisayar kullanımında en sık yaptıkları işlemler arasındadır. Söz konusu işleme yönelik

katılımcılar %88,5 oranında “Çok sık” ve “Sık” seçeneklerini tercih etmişlerdir. Bu madde için diğer seçeneklerin toplam tercih oranı yalnızca %11,5’tir.

Deneklerin bilgisayar kullanımlarında en az yaptıkları işlem ise “Tartışma listelerine katılmak”tır. İlgili madde için öğrencilerin %90,2’si “Hiç”, “Nadiren” ve “Bazen” seçeneklerini tercih etmişlerdir. “Çok sık” ve “Sık” seçeneklerinin toplam işaretlenme oranı ise %9,9’dur.

Yüksek lisans öğrencilerinin bilgisayar kullanımında seyrek olarak gerçekleştirdikleri yönünde tercihte bulundukları bir diğer işlem de “Arkadaşlarla sohbet etmek”tir. Bu işlemi katılımcıların yalnızca %22,5’i “Çok sık” ve “Sık” gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

“Haber, gazete, vb okumak”, yüksek lisans öğrencilerinin bilgisayar ile sık yaptıklarını ifade ettikleri bir işlemdir. İlgili maddeye %67,9 oranında “Çok sık” ve “Sık” seçenekleri ile yanıt verirken, “Nadiren” ve “Hiç” seçeneklerinin toplam tercih oranı %14,9 olarak gerçekleşmiştir.

Öğrencilerin bilgisayar ile en sık yaptıkları bir diğer işlem de “Uygulama yazılımlarını kullanmak (Word, Excel, vb)”tır. Bu yöndeki düşüncelerini de %86,3 oranında tercihte bulundukları “Çok sık” ve “Sık” seçenekleri ile göstermişlerdir.

“Müzik dinlemek” ifadesinde “Çok sık” ve “Sık” seçenekleri %35,5 oranında, diğer seçenekler ise %64,5 oranında tercih edilmiştir. Bu oranlar işlemin seyrek olarak gerçekleştirildiği sonucunu göstermektedir.

Yüksek lisans öğrencilerinin bilgisayar kullanımlarında sık yaptıkları işlemlerden biri de “Değişik siteleri gezmek (surf)”tır. Bu maddeye deneklerin %69,5’i “Çok sık” ve “Sık” tercihinde bulunmuşlardır. “Nadiren” ve “Hiç” seçeneklerinin toplam tercih oranı ise %16 olarak gerçekleşmiştir.

4.2.2. BİLGİ OKURYAZARLIĞI DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Anketin üçüncü bölümünde, yükseköğretim için bilgi okuryazarlığı standartlarında geçen aşamalar kapsamında hazırlanmış ölçek yer almaktadır. Bu bağlamda katılımcılardan verilen ifadelere ilişkin zorlanma düzeylerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen bulgular ve bu bulguların çeşitli değişkenlerle incelenmesine ilişkin test sonuçları aşağıda verilmiştir.

4.2.2.1. Bilgi Okuryazarlığı Aşamaları Ortalamaları ve Genel Ortalama İçin Betimsel İstatistikler ve t Testi

Yüksek lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı konusunda zorlanma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanmış ölçekten elde edilen ortalama ve yükseköğretim bilgi okuryazarlığı standartlarında öngörülen aşamalara ait ortalama değerlerin belirlenmesine yönelik “tek örneklem t testi”nden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar Tablo 19’da görülmektedir.

Tablo 19: Genel Ölçek ve Aşamalar İçin t Tablosu

Kategoriler	N	\bar{X}	Sh	μ_b	$\bar{X} - \mu_b$	Sd	t
Bilme	262	28,10	,29	30	-1,90	261	-6,467*
Erişim	262	68,92	,80	72	-3,08	261	-3,813*
Değerlendirme	262	41,60	,42	42	-,40	261	-,930*
Kullanma	262	31,37	,34	33	-1,63	261	-4,753*
Etik/Yasal	262	22,40	,28	24	-1,60	261	-5,662*
Genel Ölçek	262	181,08	1,73	192	-10,92	261	-6,283*

**p<0.05

Buna göre, hem soruların geneli hem de bilgi okuryazarlığı aşamalarında beklenen ve gözlenen ortalamalar arasında $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur.

Ankette yer alan sorulardan ilk on tanesi bilgi okuryazarlığının “Bilme” aşamasına ilişkin sorulardır (1-10). Bu sorulardan toplanabilecek ortalama puan

30'dur (10x3). Bilme aşamasında deneklerin aldıkları puan ortalaması ise **28,1**'in beklenen ortalamaya göre farkı **-1,9**'dır ve $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı bir zorlanma söz konusudur.

Bilgi okuryazarlığı aşamalarından ikincisi olan “Erişim” sorularından (11-34) deneklerin alması gereken ortalama puan **72** iken (24x3), aldıkları puan ortalaması **68,9**'dur. Beklenen ortalama ile gözlenen ortalama arasındaki fark (**-3,1**) $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı bir zorlanmanın varlığını göstermektedir.

“Değerlendirme” aşamasına ilişkin toplam soru sayısı 14 (35-48) ve alınması gereken ortalama puan da **42**'dir (14x3). Deneklerde gözlenen **41,6** puan ortalaması beklenen ortalamaya göre **-0,4** değerinde düşüktür. Bu fark $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı bir zorlanmayı göstermektedir.

Ankette “Kullanma” aşamasına ilişkin toplam 11 soru bulunmaktadır (49-59) ve deneklerin bu aşamadan almaları beklenen puan ortalaması **33**'tür (11x3). Buna karşın deneklerde gözlenen ortalama **31,37** aradaki fark ise **-1,63**'tür. Bu fark $\alpha=0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir zorlanmaya işaret etmektedir.

Bilgi okuryazarlığına ilişkin aşamalardan sonuncusu olan “Etik/yasal konular”a ilişkin ankette bulunan 8 sorudan (56-64, 59 hariç) deneklerin alması beklenen ortalama puanı **24** (8x3), gözlenen ortalama puanı **22,4**'tür. Beklenen ve gözlenen ortalamalar arasındaki **-1,60**'lık puan farkı, $\alpha=0,05$ düzeyinde yüksek bir zorlanma düzeyini ifade etmektedir.

Ankette bilgi okuryazarlığı kapsamındaki sorulara bir bütün olarak bakıldığında ise, toplam 64 sorudan alınması gerekli ortalama puan **192** (64x3), deneklerde gözlenen ortalama puan **181,1**, beklenen ortalama ile gözlenen ortalama arasındaki fark ise **-10,9** olduğu görülmektedir. Bu fark $\alpha=0,05$ düzeyinde oldukça yüksek bir zorlanmanın olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bulgular ile, bilgi okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesine yönelik sorularda deneklerin gözlenen ortalamalarının beklenen ortalamalarından gerek tüm sorular gerekse bilgi okuryazarlığı aşamaları bağlamında oldukça düşük olduğu söylenebilir. Bu, yüksek lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarlığına ilişkin konularda zorlandıkları anlamına gelmektedir.

4.2.2.2. Bilgi Okuryazarlığı Aşamaları Sorularındaki Zorlanma Düzeyleri

Bu bölümde bilgi okuryazarlığı sorularının her birine ilişkin katılımcıların belirtmiş olduğu zorlanma düzeyi ortalamaları, yükseköğretim için bilgi okuryazarlığı standartlarında geçen aşamalar bazında ele alınacaktır. Katılımcıların zorlanma düzeylerine ilişkin ayrıntılı bilgi Bölüm V’de diğer değişkenlerle de birlikte ele alınacağından, burada tablolarda açık biçimi verilen soru numaraları ve bunların hangi zorlanma düzeyi aralığında yer aldığının verilmesi ile yetinilmiştir.

4.2.2.2.1. Bilme

Yükseköğretim için öngörülen bilgi okuryazarlığı standartlarında geçen ilk aşama “Bilme” aşamasıdır. Bilgi okuryazarlığı ölçeğinde bu aşamaya ilişkin 10 soru bulunmaktadır.

Tablo 20: Bilme Aşamasındaki Sorulara İlişkin Zorlanma Düzeyi Ortalamaları

Sorular	\bar{X}	s
1. Araştırma konusu belirlemekte	2,68	0,93
2. Araştırma konusuna ilişkin bilgi gereksinimimi tanımlamakta ve formüle etmekte	2,69	0,71
3. Bilgi gereksinimimi başkalarına açıklamakta	3,16	1,02
4. Araştırma konusunu genişletmekte/daraltmakta	2,60	0,76
5. Gereksinim duyduğum bilgiyi nasıl ve nerede bulacağımı bilmekte	2,89	0,85
6. Bilginin ve bilgi kaynaklarının kütüphanelerde/veritabanlarında nasıl düzenlendiğini anlamakta (kütüphane sınıflama sistemleri, konu başlıkları, vb)	2,77	0,92
7. Farklı türde basılı bilgi kaynaklarını (indeks, ansiklopedi, sözlük, rehber, kronoloji, vb) kullanmakta	3,11	0,89
8. Amacı ve hitap ettiği kitle açısından bilgi kaynak türlerini ayırt etmekte (popüler/bilimsel; güncel/tarihi, vb)	2,98	0,88
9. Hangi türdeki bilgi kaynağının araştırdığım konu açısından daha yararlı olabileceğine karar vermekte	2,88	0,91
10. Gereksinim duyduğum bilginin elde edilmesine yönelik zaman planlaması yapmakta (Başlangıçta gereksinim duyulan temel bilgi, araştırmanın diğer aşamalarında kullanılacak olan detaylı bilgi gibi)	2,35	0,83
Toplam	2,81	0,87

Bilme aşamasındaki sorulardaki zorlanma düzeylerine ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında, tüm sorulara ilişkin genel ortalamanın (2,81) “Bazen zorlanırım” diliminde (2,01-3,00) olduğu görülmektedir. Madde düzeyinde bakıldığında ise 1.,2.,4.,5.,6.,8.,9. ve 10. maddelerdeki ortalamalar “Bazen zorlanırım” (2,01-3,00), 3. ve 7. maddelerdeki ortalamalar da “Nadiren zorlanırım” (3,01-4,00) diliminde yer almaktadır. (Tablo 20).

4.2.2.2.2. Erişim

Yüksek lisans öğrencilerinin, bilgi okuryazarlığı konusu kapsamında bir alt grup olarak değerlendirilen ve ankette 24 soruda ele alınan “Erişim” aşamasına ilişkin ifadelerdeki zorlanma düzeyi ortalamaları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Erişim Aşamasındaki Sorulara İlişkin Zorlanma Düzeyi Ortalamaları

Sorular	\bar{X}	s
11.Araştırma için en uygun araştırma yöntemini seçmekte	2,24	0,88
12.Araştırma yöntemine en uygun bilgi erişim kaynağını (bibliyografya, indeks, veritabanı, web, vb) seçmekte	2,77	0,89
13.Bibliyografya, indeks, katalog, veritabanı gibi erişim kaynaklarından hangi tür bilgi elde edebileceğimi anlamakta	3,05	0,89
14.Tam metin ya da bibliyografik bilgi içeren kaynakları ayırt etmekte	3,21	0,93
15.Bilgi aramada etkin bir strateji geliştirmekte/oluşturmakta	2,44	0,90
16.Konuya uygun elektronik veritabanlarını seçmekte	2,53	1,05
17.Bilgi aramada kullanacağım anahtar sözcükler, eşanlamlı sözcükler ve ilişkili terimleri belirlemekte	3,01	0,84
18.Web kaynaklarını kullanmakta	3,00	1,06
19.Internet’te bilgi aramakta	3,30	1,01
20.Internet bilgi arama araçlarını (arama motorları, ileri arama motorları, rehberler, vb.) kullanmakta	3,08	1,07
21.Elektronik bilgi erişim sistemlerindeki (arama motorları, veritabanları, vb) yönlendirici bilgilerden yararlanmakta	2,56	1,09
22.Bilgisayarla aramada hem basit hem de gelişmiş arama seçeneklerini kullanmakta	2,42	1,09
23.Bilgisayarla arama tekniklerini (Boole işleçleri, yakınlık belirteçleri, konu, dil, tarih sınırlaması, vb) kullanmakta	2,20	1,05
24.Arama sonucunda elde edilen bibliyografik künyelerdeki unsurları anlamakta	3,35	0,98
25.Kütüphanede aradığımı bulmakta	3,19	0,84
26.Kütüphane kataloğunu kullanmakta	3,26	0,89
27.Katalogdaki bilgileri anlamakta/çözümlemekte	3,25	0,87
28.Katalogda bulduğum kaynağı rafta bulmakta	2,87	0,95
29.Başka kütüphanelerden kaynak sağlanması için kütüphanemizin verdiği hizmetlerden (belge sağlama) yararlanmakta	1,97	0,96
30.Başka kütüphaneleri kullanmakta	3,15	0,89
31.Elde ettiğim bilgiyi belli ölçütlere göre sınıflamakta (güncel/güncel olmayan, genel/özel, vb)	3,04	0,78
32.Elde ettiğim bilgiyi konuyla ilgiliği açısından değerlendirmekte (eseradi, özet, konu başlığı,vb unsurlara bakarak)	2,99	0,78

33.Gerektiğinde yeni bir arama stratejisi geliştirmekte (Eriştiğim bilgideki eksiklikleri/fazlalıkları değerlendirerek)	2,45	0,74
34.Eriştiğim bilgiyi elde etmekte ve saklamakta değişik teknolojik olanaklardan en uygun olanını seçmekte (kopyala/yapıştır, print, fotokopi, tarayıcı, vb)	3,60	0,92
Toplam	2,87	0,93

Erişim aşamasındaki sorulardaki zorlanma düzeylerine ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında, soruların geneline ilişkin ortalamanın (2,87) “Bazen zorlanırım” diliminde (2,01-3,00) olduğu görülmektedir. Bunun yanında madde düzeyinde 11.,12.,15.,16.,21.,22.,28.,32. ve 33. sorulardaki ortalamaların “Bazen zorlanırım”; 13.,14.,17.,18.,19.,20.,24.,25.,26.,27.,30.,31. ve 34. sorulardaki ortalamaların “Nadiren zorlanırım” (3,01-4,00) ve 29. sorudaki ortalamanın da “Çoğunlukla zorlanırım” (1,01-2,00) diliminde olduğu görülmektedir.

4.2.2.2.3. Değerlendirme

Yüksek lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı konusu kapsamında bir alt başlık olarak değerlendirilmesi düşünülen “*Değerlendirme*” kategorisine ilişkin ifadelerdeki zorlanma düzeyleri Tablo 22’da verilmiştir.

Tablo 22: Değerlendirme Aşamasındaki Sorulara İlişkin Zorlanma Düzeyi Ortalamaları

	\bar{X}	s
35. Elde ettiğim bilgi kaynağını okuyarak kaynaktaki temel düşünceleri özetlemekte	3,02	0,67
36. Okuduğum bilgi kaynakları arasındaki benzer ve farklı noktaları belirlemekte	2,89	0,79
37. Kaynaklardan elde ettiğim bilgiyi kendi sözcüklerimle yeniden ifade etmekte	2,43	0,78
38. Görsel bilgiyi (tablolar, grafikler, vb) yorumlamakta	2,73	1,19
39. Yeni elde ettiğim bilgiyi önceki bilgilerimle ilişkilendirmekte	2,79	0,77
40. Bilgiyi eleştirel olarak değerlendirmekte (bilginin önyargılı, taraflı, yönlendirici - kazanç ya da propaganda amaçlı- olup olmadığını anlamakta ve bilgide yer alan mantık hatalarını belirlemekte)	2,74	0,74
41. Bilgiyi ve bilgi kaynaklarını güvenilirlik, geçerlilik, tarafsızlık, güncellik gibi ölçütlere dayanarak değerlendirmekte	2,49	0,74
42. Farklı görüş açılarını anlamakta ve değerlendirmekte	2,89	0,79
43. Araştırmalarımda fazla sayıda kaynak kullanmakta	2,66	0,90
44. Elde ettiğim bilgiyi değerlendirerek tamamlayıcı/ek bilgi gereksinimim olup olmadığına karar vermekte	2,48	0,81
45. Elde ettiğim bilgiyi yorumlamakta	3,24	0,75
46. Web kaynaklarını değerlendirmekte	2,70	0,92
47. Web kaynaklarına ilişkin değerlendirme ölçütlerini anlamakta ve uygulamakta	2,23	0,93
48. Elde ettiğim bilgiye dayalı sonuçlar ortaya koymakta	3,27	0,94
Toplam	2,75	0,83

Değerlendirme aşamasındaki sorulardaki zorlanma düzeylerine ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında ise, soruların geneline ilişkin ortalamanın (2,75) “Bazen zorlanırım” diliminde (2,01-3,00) olduğu görülmektedir. Madde düzeyinde bakıldığında 36.-44. ve 46.-48. sorulardan elde edilen ortalamaların “Bazen zorlanırım”, 35.,45. ve 48. sorulardan elde edilen ortalamaların da “Nadiren zorlanırım” (3,01-4,00) diliminde olduğu görülmektedir.

4.2.2.2.4. Kullanma

Bilgi okuryazarlığının bir diğer aşaması olan “*Kullanma*” konusunda ankette toplam sekiz ifade vardır. Bu ifadelere ilişkin bulgular Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23: Kullanma Aşamasındaki Sorulara İlişkin Zorlanma Düzeyi Ortalamaları

Sorular	\bar{X}	s
49. Araştırma sonuçlarımı yazılı olarak sunmakta (makale, rapor, tez , vb)	3,04	0,97
50. Araştırma sonuçlarımı sözlü olarak sunmakta	3,07	1,16
51. Sunacak olduğum bilgiyi (yazılı/sözlü) düzenlemekte (taslak, plan, vb hazırlamakta)	3,10	0,78
52. Bilgi sunumum için (yazılı/sözlü) içeriği belirlemekte	2,97	0,76
53. Bilgi sunumumda sınırlama (sayfa sayısı, süre, vb) yapabilmekte	2,56	0,84
54. Bilgi sunarken konuya uygun format seçmekte	3,13	0,80
55. Bilgi sunumumda kendi bilgilerim ile alıntı yerleri birleştirmekte	2,55	0,85
56. Metin içinde gönderme yapmakta ve dipnot vermekte	2,84	0,87
57. Araştırmada kullanılan kaynakları belirtmekte (kaynakça/bibliyografya) hazırlamada	3,02	0,89
58. Farklı kaynaklarla ilgili kaynakçada hangi bilgileri aktaracağım konusunda	2,40	0,85
59. Bilgi sunumum için teknolojik olanakları kullanmakta	2,68	1,33
Toplam	2,85	0,91

Kullanma aşamasındaki sorulardaki zorlanma düzeylerine ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında ise, soruların geneline ilişkin ortalamanın (2,85) yine “Bazen zorlanırım” diliminde (2,01-3,00) olduğu görülmektedir. 52.,53.,55.,56.,58. ve 59. sorulardaki puan ortalaması “Bazen zorlanırım”; 49.,50.,51.,54. ve 57.sorulardaki ortalaması da “Nadiren zorlanırım” (3,01-4,00) diliminde yer almaktadır.

4.2.2.2.5. Etik/Yasal Konular

Bilgi okuryazarlığı konusu kapsamındaki en son aşama olan bilgiye erişim, bilginin elde edilmesi, değerlendirilmesi ve kullanılmasına ilişkin etik ve yasal

konuların bilinmesi ve uyulmasıdır. Ankette, bu konuyla ilgili toplam yedi ifade yer almaktadır. Bu ifadelerden üçü (56,57 ve 58) aynı zamanda kullanma aşaması kapsamında da düşünüldüğünden, bunlara ilişkin veriler önceki başlıkta verilmiştir. Diğer ifadelere ilişkin sonuçlar Tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 24: Etik/Yasal Konular Aşamasına İlişkin Zorlanma Düzeyi Ortalamaları

Sorular	\bar{X}	s
56. Metin içinde gönderme yapmakta ve dipnot vermekte	2,84	0,89
57. Araştırmada kullanılan kaynakları belirtmekte (kaynakça/bibliyografya) hazırlamada	3,02	0,85
58. Farklı kaynaklarla ilgili kaynakçada hangi bilgileri aktaracağım konusunda	2,40	1,33
60. Kullanılacak bilgiyle ilgili (basılı/elektronik) gizlilik ve güvenlik konularını bilmekte ve uymakta	2,47	0,84
61. Düşünce ve ifade özgürlüğüne ilişkin konuları anlamakta	3,08	0,91
62. Bilgi edinme hakkı ve eşitliğine ilişkin konuları anlamakta	3,02	0,91
63. Bilgi hırsızlığının (plagiarism) ne olduğunu ve bundan nasıl kaçınılacağını anlamakta	2,59	0,88
64. Bilginin elde edilmesi ve kullanımına ilişkin konularda bilgi ve düşüncelerimi başkalarıyla paylaşmakta	2,98	0,92
Toplam	2,80	0,94

Kullanım aşamasında ele alınan ifadelerle birlikte (56, 57 ve 58) etik/yasal konular aşamasındaki sorulardaki zorlanma düzeylerine ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında ise, soruların genelindeki puan ortalamasının 2,80 ile yine “Bazen zorlanırım” diliminde (2,01-3,00) olduğu görülmektedir. Madde düzeyinde 57.,58.,59.60.,63. ve 64. sorularda puan ortalamaları “Bazen zorlanırım” (2,01-3,00); 56., 61. ve 62. sorulardaki puan ortalamaları da “Nadiren zorlanırım” (3,01-4) dilimindedir.

4.2.3.Farklı Değişkenler İçin Bilgi Okuryazarlığı Sorularına İlişkin Zorlanma Düzeyleri

Bu bölümde, yüksek lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı sorularındaki zorlanma düzeylerinin, önceki bölümlerde ele alınan çeşitli değişkenler bağlamında farklılıklar gösterip göstermediğine ilişkin yapılan testler ve sonuçları verilmiştir.

4.2.3.1. Enstitüler İçin Bilgi Okuryazarlığı Aşamaları Bazında Betimsel İstatistikler ve Varyans Analizi

“Yüksek lisans öğrencilerinin ankette verilen ifadelerdeki zorlanma düzeyleri, bağlı bulundukları enstitülere göre değişiklik göstermekte midir?” sorusuna yanıt bulmak amacı ile betimsel istatistikler ve varyans analizi yapılmıştır.

Bu amaçla, bağlı bulundukları enstitü bazında deneklerin ankette yer alan her bir ifade için zorlanma düzeyleri ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. Değerlendirmeler aşama bazında her ifade için ayrı ayrı yapılarak, ifadelere ilişkin analizlerin daha anlaşılır bir biçimde sunulması ve sonuçlara bilgi okuryazarlığı aşamaları açısından bakılabilmesi düşünülmüştür.

4.2.3.1.1. Bilme

“Katılımcıların bilgi okuryazarlığının “Bilme” aşaması kapsamında verilen ifadelerdeki zorlanma düzeyleri, yüksek lisans programlarına devam ettikleri enstitülere göre değişiklik göstermekte midir?” sorusuna yanıt bulunmasına yönelik betimsel istatistikler verilmiş ve varyans analizi yapılmıştır. Buna yönelik betimsel istatistik kapsamında ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25: Enstitüler İçin Bilme Aşamasındaki Sorulara Ait Betimsel İstatistikler

Sorular	ENSTİTÜLER							
	SBE n=137		FBE n=89		SABE n=36		TOPLAM n=262	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
1. Araştırma konusu belirlemede	2,61	,95	2,50	,77	3,36	,93	2,67	,93
2. Araştırma konusuna ilişkin bilgi gereksinimimi tanımlamakta ve formüle etmekte	2,69	,74	2,62	,68	2,83	,60	2,69	,70
3. Bilgi gereksinimimi başkalarına açıklamakta	3,16	1,10	3,12	,93	3,22	,86	3,15	1,01
4. Araştırma konusunu genişletmekte/daraltmakta	2,54	,81	2,64	,71	2,72	,65	2,59	,76
5. Gereksinim duyduğum bilgiyi nasıl ve nerede bulacağımı bilmekte	2,87	,90	2,87	,82	2,97	,69	2,88	,84
6. Bilginin ve bilgi kaynaklarının kütüphanelerde/veritabanlarında nasıl düzenlendiğini anlamakta (kütüphane sınıflama sistemleri, konu başlıkları, vb)	2,68	,96	2,91	,91	2,72	,74	2,76	,91
7. Farklı türde basılı bilgi kaynaklarını (indeks, ansiklopedi, sözlük, rehber, kronoloji, vb)	3,01	,99	3,24	,80	3,11	,66	3,10	,89

kullanmakta								
8. Amacı ve hitap ettiği kitle açısından bilgi kaynak türlerini ayırt etmekte (popüler/bilimsel; güncel/tarihi, vb)	2,97	,97	3,04	,75	2,88	,74	2,98	,87
9. Hangi türdeki bilgi kaynağının araştırdığım konu açısından daha yararlı olabileceğine karar vermekte	3,00	1,01	2,75	,78	2,72	,70	2,87	,90
10. Gerekseim duyduğum bilginin elde edilmesine yönelik zaman planlaması yapmakta (Başlangıçta gerekseim duyulan temel bilgi, araştırmanın diğer aşamalarında kullanılacak olan detaylı bilgi gibi)	2,43	,92	2,32	,82	2,11	,31	2,35	,83

Ortalamaların gruplar arasında anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin varyans analizi yapılmış ve enstitüler arasında bilme aşamasında yalnızca 1. soruda $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur (Tablo 26).

Tablo 26: Enstitüler İçin Bilme aşamasındaki Sorulara Ait ANOVA Tablosu

Soru	Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p	Soru	Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p
1 G. arası G. içi Toplam	20,02 207,05 227,07	2 259 261	10,010 ,799	12,52	,000	6 G. arası G. içi Toplam	2,79 218,01 220,80	2 259 261	1,395 ,842	1,658	,193
2 G. arası G. içi Toplam	1,07 128,89 129,96	2 259 261	,535 ,498	1,07	,343	7 G. arası G. içi Toplam	2,92 206,09 209,01	2 259 261	1,460 ,796	1,835	,162
3 G. arası G. içi Toplam	0,25 270,33 270,58	2 259 261	,127 1,044	,122	,885	8 G. arası G. içi Toplam	0,68 199,26 199,94	2 259 261	,340 ,769	,442	,643
4 G. arası G. içi Toplam	1,17 149,75 150,92	2 259 261	,587 ,578	1,01	,364	9 G. arası G. içi Toplam	4,31 211,78 216,09	2 259 261	2,154 ,818	2,634	,074
5 G. arası G. içi Toplam	0,29 187,50 187,79	2 259 261	,143 ,724	,19	,820	10 G. arası G. içi Toplam	3,00 178,70 181,70	2 259 261	1,499 ,690	2,172	,116

Tablo 27: Enstitüler İçin Bilme Aşamasındaki Sorulara Ait Test Sonuçları

Sorular				lama Farkı	Sh	p
1	Tukey HSD	SBE	FBE	,1075	,12173	,651
		SABE		-,7480*	,16746	,000
		FBE	SBE	-,1075	,12173	,651
		SABE		-,8555*	,17660	,000
		SABE	SBE	,7480*	,16746	,000
			FBE	,8555*	,17660	,000

Anlamlı farkın bulunduğu soruda hangi gruplar arasında farklılığın olduğunun anlaşılmasına yönelik Tukey HSD Testi yapılmıştır. Buna göre “Araştırma konusu belirlemekte” SABE’ye bağlı öğrencilerin hem SBE’ye hem de FBE’ye bağlı öğrencilerden anlamlı düzeyde daha az zorlandıkları görülmektedir (Tablo 27).

4.2.3.1.2. Erişim

“Bilgi okuryazarlığının “Erişim” aşamasına ilişkin verilen ifadelerde deneklerin zorlanma düzeyleri bağlı bulundukları enstitü bağlamında farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt bulmak amacı ile betimsel istatistikler verilmiş ve varyans analizi yapılmıştır.

Toplam 24 soru için betimsel istatistikler kapsamında, her gruba ait zorlanma düzeyi ortalamaları ve standart sapmaları verildikten sonra (Tablo 28), gruplar arasındaki ortalama farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin varyans analizi yapılmıştır (Tablo 29). Buna göre 12, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 30 ve 32’nci maddelerde geçen ifadelerdeki zorlanma düzeylerindeki farklılıklar $\alpha=0,05$ düzeyinde (%95 güvenirlikle) gruplar arasında anlamlıdır.

Hangi gruplar arasında anlamlı farklılıkların bulunduğuyla ilişkin olarak da, Tukey HSD testinden yararlanılmıştır (Tablo 30). Buna göre SBE öğrencileri araştırma yöntemine en uygun bilgi erişim kaynağının seçilmesinde (12) SABE öğrencilerinden; web kaynaklarının kullanımı (18), bilgisayarla arama basit ve gelişmiş arama seçeneklerinin kullanımı (22) ve bilgisayarla arama tekniklerinin kullanımı (23) işlemlerinde ise FBE öğrencilerinden daha fazla zorlandıkları belirlenmiştir. Bunun yanında FBE’ye bağlı öğrenciler “arama sonucundaki bibliyografik künyeleri anlamakta” (24), “başka kütüphaneleri kullanmakta” (30) ve “elde edilen bilgiyi konuyla ilgililiği açısından değerlendirmekte” (32) SBE öğrencilerinden; “kütüphanede aranılanın bulunması” (25), “kütüphane kataloğunun kullanılması” (26) ve “katalogda bulunan kaynağın rafta bulunması” (28) etkinliklerinde ise SABE öğrencilerinden daha fazla zorlanmaktadır.

Tablo 28: Enstitüler İçin Erişim Aşamasına Ait Sorular Bazında Betimsel İstatistikler

Sorular	ENSTİTÜLER							
	SBE n=137		FBE N=89		SABE n=36		TOPLAM n=262	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	S
11. Araştırma için en uygun araştırma yöntemini seçmekte	2,24	,912	2,29	,89	2,11	,666	2,24	,875
12. Araştırma yöntemine en uygun bilgi erişim kaynağını (bibliyografya, indeks, veritabanı, web, vb) seçmekte	2,60	,95	2,83	,772	3,22	,681	2,76	,88
13. Bibliyografya, indeks, katalog, veritabanı gibi erişim kaynaklarından hangi tür bilgi elde edebileceğini anlamakta	2,98	,95	3,09	,820	3,16	,810	3,04	,891
14. Tam metin ya da bibliyografik bilgi içeren kaynakları ayırt etmekte	3,12	,96	3,30	,897	3,30	,856	3,21	,925
15. Bilgi aramada etkin bir strateji geliştirmekte/oluşturmakta	2,46	,955	2,47	,930	2,28	,513	2,44	,898
16. Konuya uygun elektronik veritabanlarını seçmekte	2,29	1,05	2,81	1,02	2,77	,865	2,53	1,04
17. Bilgi aramada kullanacağım anahtar sözcükler, eşanlamlı sözcükler ve ilişkili terimleri belirlemekte	2,93	,92	3,10	,812	3,05	,474	3,00	,835
18. Web kaynaklarını kullanmakta	2,77	1,03	3,32	1,08	3,05	,924	3,00	1,06
19. İnternet’te bilgi aramakta	3,05	1,02	3,58	,951	3,55	,843	3,30	1,00
20. İnternet bilgi arama kullanmakta	2,73	1,06	3,45	1,02	3,44	,772	3,07	1,07
21. Elektronik bilgi erişim sistemlerindeki (arama motorları, veritabanları, vb) yönlendirici bilgilerden yararlanmakta	2,22	,998	3,00	1,16	2,80	,786	2,56	1,09
22. Bilgisayarla aramada hem basit hem de gelişmiş arama seçeneklerini kullanmakta	2,14	1,00	2,84	1,20	2,47	,696	2,42	1,09
23. Bilgisayarla arama tekniklerini (Boole işlemleri, yakınlık belirteçleri, konu, dil, tarih sınırlaması, vb) kullanmakta	1,98	,966	2,55	1,21	2,16	,560	2,20	1,04
24. Arama sonucunda elde edilen bibliyografik künyelerdeki unsurları anlamakta	3,44	,984	3,07	1,03	3,72	,614	3,35	,982
25. Kütüphanede aradığımı bulmakta	3,2	0,91	3,04	0,79	3,47	0,55	3,18	0,84
26. Kütüphane kataloğunu kullanmakta	3,32	0,95	3,04	0,82	3,5	0,69	3,25	0,89
27. Katalogdaki bilgileri anlamakta	3,26	0,94	3,15	0,79	3,41	0,73	3,24	0,86
28. Katalogda bulduğumu rafta bulmakta	2,89	0,99	2,69	0,95	3,16	0,65	2,86	0,95
29. Başka kütüphanelerden kaynak sağlanması için kütüphanemizin verdiği hizmetlerden (belge sağlama) yararlanmakta	1,92	1,04	2,04	0,85	1,94	0,86	1,97	0,96
30. Başka kütüphaneleri kullanmakta	3,24	0,95	2,94	0,85	3,3	0,58	3,15	0,88
31. Elde ettiğim bilgiyi belli ölçütlere göre sınıflamakta (güncel/güncel olmayan, genel/özel, vb)	3,09	0,90	2,97	0,67	2,97	0,44	3,03	0,78
32. Elde ettiğim bilgiyi konuyla ilgiliği açısından değerlendirmekte (eseradı, özet, konu başlığı,vb unsurlara bakarak)	3,11	0,83	2,84	0,72	2,91	0,69	2,3	0,78
33. Gerekteğinde yeni bir arama stratejisi geliştirmekte	2,44	0,78	2,51	0,75	2,27	0,45	2,44	0,74
34. Eriştığım bilgiyi elde etmekte ve saklamakta değişik teknolojik olanaklardan en uygun olanını seçmekte (kopyala/yapıştır, print, fotokopi, tarayıcı, vb)	3,6	0,9	3,55	1,01	3,72	0,74	3,6	0,92

Tablo 29: Enstitüler İçin Erişim Aşamasındaki Sorulara Ait ANOVA Tablosu

Soru	Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p	Soru	Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p
11 G. arası G. içi Toplam	,840 199,011 199,851	2 259 261	,420 ,768	0,55	,58	23 G. arası G. içi Toplam	17,723 267,957 285,679	2 259 261	8,861 1,035	8,56	,000
12 G. arası G. içi Toplam	11,388 193,409 204,798	2 259 261	5,694 ,747	7,63	,001	24 G. arası G. içi Toplam	12,594 239,394 251,989	2 259 261	6,297 ,924	6,81	,001
13 G. arası G. içi Toplam	1,199 206,252 207,450	2 259 261	,599 ,796	0,75	,472	25 G. arası G. içi Toplam	4,766 181,070 185,836	2 259 261	2,383 ,699	3,41	,035
14 G. arası G. içi Toplam	2,116 221,338 223,454	2 259 261	1,058 ,855	1,24	,292	26 G. arası G. içi Toplam	6,827 201,039 207,866	2 259 261	3,414 ,776	4,40	,013
15 G. arası G. içi Toplam	1,092 209,431 210,523	2 259 261	,546 ,809	0,68	,510	27 G. arası G. içi Toplam	1,786 195,088 196,874	2 259 261	,893 ,753	1,18	,307
16 G. arası G. içi Toplam	16,895 268,296 285,191	2 259 261	8,447 1,036	8,16	,000	28 G. arası G. içi Toplam	5,946 230,378 236,324	2 259 261	2,973 ,889	3,34	,037
17 G. arası G. içi Toplam	1,597 180,388 181,985	2 259 261	,799 ,696	1,15	,319	29 G. arası G. içi Toplam	,777 238,979 239,756	2 259 261	,388 ,923	,42	,604
18 G. arası G. içi Toplam	16,575 279,425 296,000	2 259 261	8,288 1,079	7,68	,001	30 G. arası G. içi Toplam	6,123 199,770 205,893	2 259 261	3,061 ,771	3,97	,026
19 G. arası G. içi Toplam	18,030 247,149 265,179	2 259 261	9,015 ,954	9,45	,000	31 G. arası G. içi Toplam	,925 158,694 159,618	2 259 261	,462 ,613	,75	,471
20 G. arası G. içi Toplam	33,022 267,452 300,473	2 259 261	16,511 1,033	15,99	,000	32 G. arası G. içi Toplam	4,079 155,905 159,985	2 259 261	2,040 ,602	3,39	,035
21 G. arası G. içi Toplam	35,327 277,070 312,397	2 259 261	17,664 1,070	16,51	,000	33 G. arası G. içi Toplam	1,466 141,286 142,752	2 259 261	,733 ,546	1,34	,263
22 G. arası G. içi Toplam	26,838 283,135 309,973	2 259 261	13,419 1,093	12,27	,000	34 G. arası G. içi Toplam	,755 220,164 220,920	2 259 261	,378 ,850	,44	,642

“Konuya uygun elektronik veritabanlarını seçmekte” (16), “İnternet’te bilgi aramakta” (19), “İnternet bilgi arama araçlarını kullanmakta” (20) ve “elektronik bilgi erişim sistemlerindeki yönlendirici bilgilerden yararlanmakta” (21) ise SBE öğrencilerinin zorlanma düzeyleri hem FBE hem de SABE öğrencilerine göre daha fazladır. Daha genel bir ifade ile, SBE öğrencileri bilgi okuryazarlığının erişim aşaması kapsamındaki konuların bir çoğunda diğer iki enstitüye bağlı öğrencilere göre daha fazla zorlanırken, SABE öğrencileri bu bağlamda en az zorlanma belirten gruptur.

Tablo 30: Enstitüler İçin Erişim Aşamasındaki Sorulara Ait Test Sonuçları

Soru			Ort. Farkı	Sh	p	Soru			Ort. Farkı	Sh	p		
12	Tukey HSD	SBE	FBE	-0,23	0,12	,134	23	Tukey HSD	SBE	FBE	-0,57*	0,14	,000
			SABE	-0,62*	0,16	,000				SABE	-0,19	0,19	,583
		FBE	SBE	0,23	0,12	,134			FBE	SBE	0,57*	0,14	,000
			SABE	-0,39	0,17	,057				SABE	0,38	0,20	,136
		SABE	SBE	0,62*	0,16	,000			SABE	SBE	0,19	0,19	,583
			FBE	0,39	0,17	,057				FBE	-0,38	0,20	,136
16	Tukey HSD	SBE	FBE	-0,52*	0,14	,001	24	Tukey HSD	SBE	FBE	0,36*	0,13	,017
			SABE	-0,49*	0,19	,029				SABE	-0,28	0,18	,255
		FBE	SBE	0,52*	0,14	,001			FBE	SBE	-,36*	0,13	,017
			SABE	0,03	0,20	,099				SABE	-,64*	0,19	,002
		SABE	SBE	0,49*	0,19	,029			SABE	SBE	0,28	0,18	,255
			FBE	-0,03	0,20	,987				FBE	0,64*	0,19	,002
18	Tukey HSD	SBE	FBE	-0,55*	0,14	,000	25	Tukey HSD	SBE	FBE	0,16	0,11	,341
			SABE	-0,28	0,19	,316				SABE	-0,27	0,16	,201
		FBE	SBE	0,55*	0,14	,000			FBE	SBE	-0,16	0,11	,341
			SABE	0,27	0,21	,385				SABE	-,43*	0,17	,026
		SABE	SBE	0,28	0,19	,316			SABE	SBE	0,27	0,16	,201
			FBE	-0,27	0,21	,385				FBE	,43*	0,17	,026
19	Tukey HSD	SBE	FBE	-0,53*	0,13	,000	26	Tukey HSD	SBE	FBE	0,28	0,12	,048
			SABE	-0,50*	0,18	,016				SABE	-0,17	0,17	,552
		FBE	SBE	0,53*	0,13	,000			FBE	SBE	-0,28	0,12	,048
			SABE	0,03	0,19	,988				SABE	-0,46*	0,17	,024
		SABE	SBE	0,50*	0,18	,016			SABE	SBE	0,17	0,17	,552
			FBE	-0,03	0,19	,988				FBE	0,46*	0,17	,024
20	Tukey HSD	SBE	FBE	-0,71*	0,14	,000	28	Tukey HSD	SBE	FBE	0,20	0,13	,260
			SABE	-0,71*	0,19	,001				SABE	-0,27	0,18	,280
		FBE	SBE	0,71*	0,14	,000			FBE	SBE	-0,20	0,13	,260
			SABE	0,01	0,20	1,000				SABE	0-,47*	0,19	,031
		SABE	SBE	0,71*	0,19	,001			SABE	SBE	0,27	0,18	,280
			FBE	-0,01	0,20	1,000				FBE	0,47*	0,19	,031
21	Tukey HSD	SBE	FBE	-0,78*	0,14	,000	30	Tukey HSD	SBE	FBE	0,30*	0,12	,044
			SABE	-0,59*	0,19	,007				SABE	-0,09	0,13	,840
		FBE	SBE	0,78*	0,14	,000			FBE	SBE	-,30*	0,12	,044
			SABE	0,19	0,20	,607				SABE	-0,39*	0,13	,013
		SABE	SBE	0,59*	0,19	,007			SABE	SBE	0,09	0,13	,840
			FBE	-0,19	0,20	,607				FBE	0,39*	0,13	,013
22	Tukey HSD	SBE	FBE	-0,70*	0,14	,000	32	Tukey HSD	SBE	FBE	0,27*	0,11	,031
			SABE	-0,33	0,20	,204				SABE	0,19	0,15	,380
		FBE	SBE	0,70*	0,14	,000			FBE	SBE	-0,27*	0,11	,031
			SABE	0,37	0,21	,172				SABE	-0,07	0,15	,880
		SABE	SBE	0,33	0,20	,204			SABE	SBE	-0,19	0,15	,380
			FBE	-0,37	0,21	,172				FBE	0,07	0,15	,880

4.2.3.1.3. Değerlendirme

Bilgi okuryazarlığının “Değerlendirme” aşaması kapsamındaki sorularda deneklerin zorlanma düzeyleri bağlı bulundukları enstitüler bağlamında değişiklik

göstermekte midir?” sorusunun yanıtlanması amacıyla betimsel istatistikler ve varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 31: Enstitüler İçin Değerlendirme Aşamasındaki Sorular Bazında Betimsel İstatistikler

Sorular	ENSTİTÜLER							
	SBE n=137		FBE n=89		SABE n=36		TOPLAM n=262	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
35. Elde ettiğim bilgi kaynağını okuyarak kaynaktaki temel düşünceleri özetlemekte	3,13	0,72	2,84	0,6	2,97	0,56	3,01	0,67
36. Okuduğum bilgi kaynakları arasındaki benzer ve farklı noktaları belirlemekte	2,98	0,84	2,76	0,72	2,86	0,68	2,89	0,78
37. Kaynaklardan elde ettiğim bilgiyi kendi sözcüklerimle yeniden ifade etmekte	2,48	0,82	2,45	0,79	2,19	0,52	2,43	0,78
38. Görsel bilgiyi (tablolar, grafikler, vb) yorumlamakta	2,21	0,97	3,1	1,18	3,77	0,93	2,73	1,19
39. Yeni elde ettiğim bilgiyi önceki bilgilerimle ilişkilendirmekte	2,73	0,78	2,81	0,81	2,94	0,63	2,79	0,77
40. Bilgiyi eleştirel olarak değerlendirmekte (bilginin önyargılı, taraflı, yönlendirici -kazanç ya da propaganda amaçlı- olup olmadığını anlamakta ve bilgide yer alan mantık hatalarını belirlemekte)	2,71	0,8	2,75	0,69	2,83	0,61	2,74	0,74
41. Bilgiyi ve bilgi kaynaklarını güvenilirlik, geçerlilik, tarafsızlık, güncellik gibi ölçütlere dayanarak değerlendirmekte	2,44	0,75	2,55	0,73	2,52	0,65	2,49	0,73
42. Farklı görüş açılarını anlamakta ve değerlendirmekte	2,79	0,83	2,93	0,81	3,13	0,48	2,89	0,79
43. Araştırmalarımda fazla sayıda kaynak kullanmakta	2,57	0,93	2,86	0,85	2,44	0,77	2,65	0,9
44. Elde ettiğim bilgiyi değerlendirerek tamamlayıcı/ek bilgi gereksinimim olup olmadığına karar vermekte	2,45	0,85	2,56	0,81	2,41	0,6	2,48	0,81
45. Elde ettiğim bilgiyi yorumlamakta	3,15	0,58	3,15	0,62	3,77	0,6	3,24	0,6
46. Web kaynaklarını değerlendirmekte	2,79	0,83	2,93	0,81	3,13	0,48	2,89	0,79
47. Web kaynaklarına ilişkin değerlendirme ölçütlerini anlamakta ve uygulamakta	2,57	0,93	2,86	0,85	2,44	0,77	2,65	0,9
48. Elde ettiğim bilgiye dayalı sonuçlar ortaya koymakta	2,45	0,85	2,56	0,81	2,41	0,6	2,48	0,81

Betimsel istatistikler kapsamında, her bir soruya ilişkin olarak grupların zorlanma düzeyleri ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir (Tablo 31). Burada da grup ortalamalarının birbirinden farklılıklar içerdiği, genel olarak bakıldığında ise ortalamaların üç ve üçün altında olduğu dikkat çekmektedir.

Enstitüler bazında ortalamalar arasındaki bu farkların istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 32’de

verilmiştir. Buna göre madde 35, 38, 42, 43, 45, 46, 47 ve 48'deki grupların zorlanma düzeylerindeki farklılıkların $\alpha=0,05$ düzeyinde (%95 güvenirlikle) anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 32: Enstitüler İçin Değerlendirme Aşamasındaki Sorulara Ait ANOVA Tablosu

Soru		Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p	Soru		Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p
35	G.arası	4,804	2	2,402	5,499	,005	42	G.arası	3,612	2	1,81	2,920	,056
	G.içi	113,135	259	,437				G.içi	160,178	259	,618		
	Toplam	117,939	261					Toplam	163,790	261			
36	G.arası	2,505	2	1,253	2,037	,133	43	G.arası	6,368	2	3,18	4,028	,019
	G.içi	159,285	259	,615				G.içi	204,716	259	,790		
	Toplam	161,790	261					Toplam	211,084	261			
37	G.arası	2,398	2	1,199	1,967	,142	44	G.arası	,837	2	,419	,636	,530
	G.içi	157,866	259	,610				G.içi	170,602	259			
	Toplam	160,263	261					Toplam	171,439	261	,659		
38	G.arası	88,586	2	44,293	40,51	,000	45	G.arası	12,050	2	6,025	11,66	,000
	G.içi	283,173	259	1,093				G.içi	133,801	259	,517		
	Toplam	371,760	261					Toplam	145,851	261			
39	G.arası	1,272	2	,636	1,070	,370	46	G.arası	8,813	2	4,407	5,334	,005
	G.içi	154,182	259	,595				G.içi	213,965	259	,826		
	Toplam	155,454	261					Toplam	222,779	261			
40	G.arası	,407	2	,203	,367	,693	47	G.arası	17,386	2	8,693	10,70	,000
	G.içi	143,460	259	,554				G.içi	210,327	259	,812		
	Toplam	143,866	261					Toplam	227,714	261			
41	G.arası	,651	2	,325	,598	,551	48	G.arası	13,401	2	6,701	8,004	,000
	G.içi	140,834	259	,544				G.içi	216,813	259	,837		
	Toplam	141,485	261					Toplam	230,214	261			

Farklılıkların hangi gruplar arasında anlamlı olduğunun belirlenmesine yönelik olarak Tukey HSD Testi'nin sonuçlarına bakılmıştır (Tablo 33). SBE öğrencileri yalnızca “elde edilen bilgi kaynağındaki temel düşünceleri özetlemekte” (35) FBE öğrencilerinden daha az zorlanırken; “farklı görüş açılarını anlamakta ve değerlendirmekte” (42) SABE öğrencilerinden, “web kaynaklarını değerlendirmekte” (46) ve “web kaynaklarına ilişkin değerlendirme ölçütlerini anlamakta ve uygulamakta” (47) da FBE öğrencilerinden daha fazla zorlanmaktadırlar. Bunun yanında SABE öğrencilerinin “görsel bilgiyi (tablolar, grafikler, vb) yorumlamakta” (38), “elde ettikleri bilgiyi yorumlamakta” (45) ve “elde ettikleri bilgiye dayalı sonuçlar ortaya koymakta” (48) diğer iki enstitü öğrencilerine göre daha az zorlandıkları görülmektedir. FBE öğrencileri “araştırmalarda fazla sayıda kaynak kullanma”da SABE öğrencilerine göre; “web kaynaklarına ilişkin değerlendirme

ölçütlerinin anlaşılması ve uygulanması” konusunda da her iki enstitü öğrencilerine göre daha az zorlanmaktadır.

Tablo 33: Enstitüler İçin Değerlendirme Aşamasındaki Sorulara Ait Test Sonuçları

Soru			Farkı	h	p	Soru			Farkı	h	p
35 Tukey HSD	SBE	FBE	,2960*	,0899	,003	45 Tukey HSD	SBE	FBE	-0,040	0,0978	,999
		SABE	,1665	,1238	,370			SABE	-,624*	,1346	,000
	FBE	SBE	-,2960*	,0899	,003		FBE	SBE	0,0401	0,0978	,999
		SABE	-,1295	,1305	,582			SABE	-,620*	,1420	,000
38 Tukey HSD	SABE	SBE	-,1665	,1238	,370	46 Tukey HSD	SABE	SBE	,6245*	,1346	,000
		FBE	,1295	,1305	,582			FBE	,6205*	,1420	,000
	SBE	FBE	-,8894*	,1424	,000		SBE	FBE	-,400*	,1237	,003
		SABE	-1,566*	,1958	,000			SABE	-0,084	,1702	,874
42 Tukey HSD	FBE	SBE	,8894*	,1424	,000	47 Tukey HSD	FBE	SBE	,4003*	,1237	,003
		SABE	-,6767*	,2065	,003			SABE	,3162	,1795	,183
	SABE	SBE	1,5661*	,1958	,000		SABE	SBE	0,0841	,1702	,874
		FBE	,6767*	,2065	,003			FBE	-,3162	,1795	,183
43 Tukey HSD	SBE	FBE	-,1370	,1071	,407	48 Tukey HSD	SBE	FBE	-,540*	,1227	,000
		SABE	-,3433*	,1473	,052			SABE	0,0160	,1688	,995
	FBE	SBE	,1370	,1071	,407		FBE	SBE	,5405*	,1227	,000
		SABE	-,2063	,1553	,379			SABE	,5565*	,1780	,005
43 Tukey HSD	SABE	SBE	,3433*	,1473	,052	48 Tukey HSD	SABE	SBE	-0,160	,1688	,995
		FBE	,2063	,1553	,379			FBE	-,556*	,1780	,005
	SBE	FBE	-,2885	,1210	,045		SBE	FBE	0,0841	,1246	,778
		SABE	,1322	,1665	,707			SABE	-,614*	,1714	,001
43 Tukey HSD	FBE	SBE	,2885	,1210	,045	48 Tukey HSD	FBE	SBE	-0,084	,1246	,778
		SABE	,4207*	,1756	,044			SABE	-,698*	,1807	,000
	SABE	SBE	-,1322	,1665	,707		SABE	SBE	,6144*	,1714	,001
		FBE	-,4207*	,1756	,044			FBE	,6985*	,1807	,000

4.2.3.1.4. Kullanma

“Elde edilen bilgilerin düzenlenerek başkalarına iletilir bir duruma getirilmesi işlemlerinden oluşan “Kullanma” aşamasına ilişkin sorularda, yüksek lisans öğrencilerinin zorlanma düzeyleri bağlı bulundukları enstitülere göre değişiklik göstermekte midir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla betimsel istatistikler çalışılmış (Tablo 34) ve daha sonra da varyans analizi yapılmıştır.

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre (Tablo 35) soru 49, 50, 51, 52 ve

59’da gruplar arasında $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Tablo 34: Enstitüler İçin Kullanma Aşamasındaki Sorular Bazında Betimsel İstatistikler

Sorular	ENSTİTÜLER							
	SBE n=137		FBE n=89		SABE n=36		TOPLAM n=262	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
49. Araştırma sonuçlarımı yazılı olarak sunmakta (makale, rapor, tez , vb)	2,84	1,02	3,04	0,89	3,77	0,48	3,04	0,97
50. Araştırma sonuçlarımı sözlü olarak sunmakta	2,94	1,24	2,88	1,01	4	0,58	3,06	1,16
51. Sunacak olduğum bilgiyi (yazılı/sözlü) düzenlemekte (taslak, plan, vb hazırlamakta)	3,03	0,81	3,04	0,79	3,47	0,5	3,09	0,78
52. Bilgi sunumum için (yazılı/sözlü) içeriği belirlemekte	2,9	0,84	2,92	0,67	3,33	0,47	2,97	0,76
53. Bilgi sunumumda sınırlama (sayfa sayısı, süre, vb) yapabilmekte	2,52	0,88	2,64	0,85	2,52	0,6	2,56	0,84
54. Bilgi sunarken konuya uygun format seçmekte	3,14	0,9	3,05	0,71	3,25	0,5	3,13	0,79
55. Bilgi sunumumda kendi bilgilerim ile alıntı yerleri birleştirmekte	2,47	0,94	2,7	0,79	2,41	0,5	2,54	0,84
56. Metin içinde gönderme yapmakta ve dipnot vermekte	2,87	0,95	2,77	0,79	2,88	0,7	2,84	0,87
57. Araştırmada kullandığım kaynakları belirtmekte (kaynakça/bibliyografya hazırlamakta)	2,98	0,98	3,06	0,81	3,02	0,69	3,02	0,89
58. Farklı kaynaklarla ilgili (kitap, makale, web sitesi, vb) kaynakçada hangi bilgileri aktaracağım konusunda	2,38	0,95	2,47	0,77	2,25	0,6	2,39	0,85
59. Bilgi sunumum için teknolojik olanakları kullanmakta (Power point sunumu gibi)	2,05	1,18	3,37	1,22	3,38	0,9	2,68	1,33

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılmasına yönelik yapılan Tukey HSD Testinin sonuçları da Tablo 36’te gösterilmiştir. Buna göre “Bilgi sunumu için teknolojik olanakların kullanılması”nda (59) SBE öğrencileri FBE ve SABE öğrencilerine göre; “bilgi sunumunda mevcut bilgi ile alıntıları birleştirmekte” (55) de SABE öğrencileri FBE öğrencilerine göre daha fazla zorlanmaktadır. Araştırma sonuçlarının iletilmesine yönelik diğer işlemlerden “araştırma sonuçlarını yazılı olarak sunmakta” (49), “araştırma sonuçlarını sözlü olarak sunmakta” (50), “sunulacak bilgiyi (yazılı/sözlü) düzenlemekte (taslak, plan, vb)” (51) ve “bilgi sunumu için (yazılı/sözlü) içeriği belirlemekte” (52) ise SBE ve FBE öğrencilerinin SABE öğrencilerine göre daha fazla zorlandıkları görülmektedir.

Tablo 35: Enstitüler İçin Kullanma Aşamasına Ait ANOVA Tablosu

Soru		Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p	Soru		Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p
49	G.arası	24,715	2	12,357	14,42	,000	55	G.arası	3,635	2	1,818	2,568	,079
	G. içi	221,823	259	,856				G. içi	183,315	259	,708		
	Toplam	246,538	261					Toplam	186,950	261			
50	G.arası	36,354	2	18,177	14,97	,000	56	G.arası	,632	2	,316	,414	,662
	G. içi	314,409	259	1,214				G. içi	197,952	259	,764		
	Toplam	350,763	261					Toplam	198,584	261			
51	G.arası	5,939	2	2,969	4,972	,008	57	G.arası	,366	2	,183	,230	,795
	G. içi	154,676	259	,597				G. içi	206,539	259	,797		
	Toplam	160,615	261					Toplam	206,905	261			
52	G.arası	5,540	2	2,770	4,907	,008	58	G. arası	1,291	2	,646	,883	,415
	G. içi	146,216	259	,565				G. içi	189,426	259	,731		
	Toplam	151,756	261					Toplam	190,718	261			
53	G.arası	,770	2	,385	,543	,582	59	G. arası	113,483	2	56,74	41,88	,000
	G. içi	183,627	259	,709				G. içi	350,852	259	1,355		
	Toplam	184,397	261					Toplam	464,336	261			
54	G.arası	1,038	2	,519	,817	,443							
	G. içi	164,549	259	,635									
	Toplam	165,588	261										

Tablo 36: Enstitüler İçin Kullanma Aşamasındaki Sorulara Ait Test Sonuçları

Soru			Farkı	h	p	Soru			Farkı	h	p
49 Tukey HSD	SBE	FBE	-,1982	,1260	,257	52 Tukey HSD	SBE	FBE	-0.0162	,1023	,986
		SABE	-,9311*	,1733	,000			SABE	-,4282*	,1407	,007
	FBE	SBE	,1982	,1260	,257		FBE	SBE	0.0162	,1023	,986
		SABE	-,7328*	,1828	,000			SABE	-,4120*	,1484	,015
	SABE	SBE	,9311*	,1733	,000		SABE	SBE	,4282*	,1407	,000
		FBE	,7328*	,1828	,000			FBE	,4120*	,1484	,015
50 Tukey HSD	SBE	FBE	0,0539	,1500	,931	55 Tukey HSD	SBE	FBE	-,2334	,11574	,103
		SABE	-1,0584*	,2064	,000			SABE	,0578	,11573	,929
	FBE	SBE	-0,0539	,1500	,931		FBE	SBE	,2334	,11574	,103
		SABE	-1,1124*	,2176	,000			SABE	,2912*	,11786	,186
	SABE	SBE	1,0584*	,2064	,000		SABE	SBE	-,0578	,11573	,929
		FBE	1,1124*	,2176	,000			FBE	-,2912*	,11786	,186
51 Tukey HSD	SBE	FBE	-0.0157	,1052	,988	59 Tukey HSD	SBE	FBE	-1,312*	,1585	,000
		SABE	-,4430*	,1447	,006			SABE	-1,330*	,2180	,000
	FBE	SBE	0.0157	,1052	,988		FBE	SBE	1,3124*	,1585	,000
		SABE	-,4273*	,1526	,014			SABE	-0.0181	,2299	,997
	SABE	SBE	,4430*	,1447	,006		SABE	SBE	1,3305*	,2180	,000
		FBE	,4273*	,1526	,014			FBE	0.0181	,2299	,997

4.2.3.1.5. Etik/Yasal Konular

Araştırmalarda kullanılan bilginin ve bilgi kaynaklarının dürüst kullanımı konusuna ilişkin sorulardaki (56-64, soru 59 hariç) zorlanma düzeylerinde, enstitüler bağlamında farklılıklar var mıdır?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla, öncelikle

betimsel istatistikler kapsamında ortalamalar ve standart sapmalar verilmiştir (Tablo 37).

Ortalamalar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 38’de verilmiştir. Buna göre, 60 ve 61. sorular bağlamında farkların $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır.

Tablo 38: Enstitüler İçin Etik/Yasal Konular Aşamasındaki Sorular Bazında Betimsel İstatistikler

Sorular	ENSTİTÜLER							
	SBE n=137		FBE n=89		SABE n=36		TOPLAM n=262	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
56. Metin içinde gönderme yapmakta ve dipnot vermekte	2,87	0,95	2,77	0,79	2,88	0,7	2,84	0,87
57. Araştırmada kullandığım kaynakları belirtmekte (kaynakça/bibliyografya hazırlamakta)	2,98	0,98	3,06	0,81	3,02	0,69	3,02	0,89
58. Farklı kaynaklarla ilgili (kitap, makale, web sitesi, vb) kaynakçada hangi bilgileri aktaracağım konusunda	2,38	0,95	2,47	0,77	2,25	0,6	2,39	0,85
60. Kullanılacak bilgiyle ilgili (basılı/elektronik) gizlilik ve güvenlik konularını bilmekte ve uymakta	2,43	0,85	2,64	0,92	2,19	0,46	2,47	0,84
61. Düşünce ve ifade özgürlüğüne ilişkin konuları anlamakta	3,22	1,02	2,91	0,77	2,97	0,65	3,08	0,91
62. Bilgi edinme hakkı ve eşitliğine ilişkin konuları anlamakta	3,07	1,01	2,94	0,83	3	0,67	3,02	0,91
63. Bilgi hırsızlığının (plagiarism) ne olduğunu ve bundan nasıl kaçınılacağını anlamakta	2,54	0,91	2,67	0,93	2,55	0,5	2,58	0,87
64. Bilginin elde edilmesi ve kullanımına ilişkin konularda bilgi ve düşüncelerimi başkalarıyla paylaşmakta	3,05	0,97	2,96	0,94	2,69	0,52	2,97	0,92

İlgili sorulardaki anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Tukey HSD Testi sonuçlarına göre (Tablo 39), “kullanılacak bilgiyle ilgili (basılı/elektronik) gizlilik ve güvenlik konularını bilmekte” (60) FBE öğrencilerinin SABE öğrencilerine göre; “düşünce ve ifade özgürlüğüne ilişkin konuları anlamakta” (61) ise FBE öğrencilerinin SBE öğrencilerine göre daha fazla zorlandıkları görülmektedir.

Tablo 38: Enstitüler İçin Etik/Yasal Konular Aşamasındaki Sorulara Ait ANOVA Tablosu

Soru		Kareler toplamı	Sd	Ortalama kareler	F	p
56	Gruplar arası	,632	2	,316	,414	,662
	Gruplar içi	197,952	259	,764		
	Toplam	198,584	261			
57	Gruplar arası	,366	2	,183	,230	,795
	Gruplar içi	206,539	259	,797		
	Toplam	206,905	261			
58	Gruplar arası	1,291	2	,646	,883	,415
	Gruplar içi	189,426	259	,731		
	Toplam	190,718	261			
60	Gruplar arası	5,531	2	2,766	3,942	0,21
	Gruplar içi	181,725	259	,702		
	Toplam	187,256	261			
61	Gruplar arası	5,914	2	2,957	3,643	,028
	Gruplar içi	210,239	259	,812		
	Toplam	216,153	261			
62	Gruplar arası	,915	2	,458	,549	,578
	Gruplar içi	215,989	259	,834		
	Toplam	216,905	261			
63	Gruplar arası	1,012	2	,506	,654	,521
	Gruplar içi	200,469	259	,774		
	Toplam	201,481	261			
64	Gruplar arası	3,792	2	1,896	2,252	,107
	Gruplar içi	218,071	259	,842		
	Toplam	221,863	261			

Tablo 39: Enstitüler Bazında Etik/Yasal Konular Aşamasındaki Sorulara Ait Test Sonuçları

Soru			Ortalama	h	P	
			Farkı			
60	Tukey HSD	SBE	FBE	-,2098	,1140	,157
			SABE	,2362	,1569	,288
		FBE	SBE	,2098	,1140	,157
			SABE	,4460*	,1654	,019
		SABE	SBE	-,2362	,1569	,288
			FBE	-,4460*	,1654	,019
61	Tukey HSD	SBE	FBE	,3162*	,1227	,027
			SABE	,2541	,1687	,288
		FBE	SBE	-,3162*	,1227	,027
			SABE	-0.0621	,1780	,935
		SABE	SBE	-,2541	,1687	,288
			FBE	0.0621	,1780	,935

4.2.3.2. Yüksek Lisansta Bulunulan Düzey İçin Betimsel İstatistikler ve t Testi

Bu bölümde, “bilgi okuryazarlığına ilişkin ankette yer alan tüm sorular için, yüksek lisans öğrencilerinin zorlanma düzeyleri yüksek lisansta halen bulundukları

aşamalar bazında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt bulunmaya çalışılacaktır.

4.2.3.2.1. Bilme

“Deneklerin bilgi okuryazarlığının bilme aşamasına ilişkin ölçekte verilen sorulardaki (1-10) zorlanma düzeyleri, yüksek lisansta bulundukları aşamaya göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunun yanıtlanması amacıyla betimsel istatistikler ve t testi çalışılmış ve sonuçlar Tablo 40’da gösterilmiştir.

Tablo 40: Yüksek Lisansta Bulunulan Düzey İçin Bilme Aşamasındaki Sorular Bazında Betimsel İstatistikler ve t Testi

Sorular	Y.L Aşa.	n	\bar{X}	s	Sd	t	p
Araştırma konusu belirlemede		121	2,58	0,83	260	-1,62	,105
	Tez	141	2,77	1,00			
Araştırma konusuna ilişkin bilgi gereksinimini tanımlamakta ve formüle etmekte	Ders	121	2,67	0,71	260	-,454	,650
	Tez	141	2,71	0,70			
Bilgi gereksinimimi başkalarına açıklamakta	Ders	121	3,13	1,07	260	-,357	,722
	Tez	141	3,18	0,97			
Araştırma konusunu genişletmekte/daraltmakta	Ders	121	2,69	0,85	260	1,716	,087
	Tez	141	2,52	0,67			
Gereksinim duyduğum bilgiyi nasıl ve nerede bulacağımı bilmekte	Ders	121	2,99	0,92	260	1,819	,070
	Tez	141	2,80	0,78			
Bilginin ve bilgi kaynaklarının kütüphanelerde/veritabanlarında nasıl düzenlendiğini anlamakta		121	2,84	0,99	260	1,23	,217
	Tez	141	2,70	0,85			
Farklı türdeki bilgi kaynaklarını(dizin, sözlük ansiklopedi, , rehber, kronoloji, vb) kullanmakta	Ders	121	3,10	0,93	260	-,129	,898
	Tez	141	3,11	0,86			
Amacı ve hitap ettiği kitle açısından bilgi kaynak türlerini ayırt etmekte	Ders	121	3,02	0,93	260	,686	,494
	Tez	141	2,95	0,83			
Hangi tür bilgi kaynağının araştırdığım konu açısından yararlı olabileceğine karar vermekte	Ders	121	2,93	0,99	260	,923	,357
	Tez	141	2,83	0,84			
Gereksinim duyduğum bilginin elde edilmesine yönelik zaman planlaması yapmakta	Ders	121	2,48	0,93	260	2,32	,021
	Tez	141	2,24	0,73			

Bilme aşamasında “gereksinim duyduğum bilginin elde edilmesine yönelik zaman planlaması yapmakta” (10) işlemi dışında, zorlanma düzeyi yüksek lisansta bulunulan aşamaya göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. 10. sorudaki zorlanma düzeyleri arasındaki fark yüksek lisansta bulunulan aşamaya göre anlamlıdır ($t_{260}=2,32$, $p<,05$). Gruplara ilişkin ortalamalara bakıldığında, ders

aşamasındaki öğrencilerin ($\bar{X}=2,48$) “gereksinim duyulan bilginin elde edilmesine yönelik zaman planlaması yapma” konusunda tez aşamasındaki öğrencilerden ($\bar{X}=2,24$) daha az zorlanmakta olduğu görülmektedir.

4.2.3.2.2. Erişim

“Yüksek lisans öğrencilerinin ankette verilen “Erişim” aşamasına ilişkin sorulardaki (11-34) zorlanma düzeyleri, yüksek lisansta halen bulundukları aşamaya göre değişiklik göstermekte midir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla ilgili sorularda deneklerin ortalamalarına ve standart sapmalara bakılmış, sonra da t testi yapılmıştır (Tablo 41).

Yapılan testler sonucunda, yüksek lisansta bulunulan aşamaya göre erişim aşamasına yönelik sorulardaki zorlanma düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Tablo 41: Yüksek Lisansta Bulunulan Düzey İçin Erişim Aşamasındaki Sorular Bazında Betimsel İstatistikler ve t Testi

Soru	Y.L. Aşa.	n	\bar{X}	s	Sd	t	p
11. Araştırma için en uygun araştırma yöntemini seçmekte		121	2,21	0,92	260	,434	,664
	Tez	141	2,26	0,83			
12. Araştırma yöntemine en uygun bilgi erişim kaynağını seçmekte	Ders	121	2,71	0,92	260	-,950	,343
	Tez	141	2,82	0,86			
13. Bibliyografya, indeks, katalog, veritabanı gibi erişim kaynaklarından hangi tür bilgi elde edebileceğimi anlamakta	Ders	121	3,01	0,98	260	-,622	,535
	Tez	141	3,08	0,81			
14. Tam metin ya da bibliyografik bilgi içeren kaynakları ayırt etmekte	Ders	121	3,16	0,96	260	-,853	,395
	Tez	141	3,26	0,90			
15. Bilgi aramada etkin bir strateji geliştirmekte/oluşturmakta	Ders	121	2,55	1,04	260	1,879	,062
	Tez	141	2,34	0,74			
16. Konuya uygun elektronik veritabanlarını seçmekte	Ders	121	2,52	1,06	260	-,196	,845
	Tez	141	2,55	1,04			
17. Bilgi aramada kullanacağım anahtar sözcükler, eşanlamlı sözcükler ve ilişkili terimleri belirlemekte	Ders	121	3,05	0,94	260	,739	,461
	Tez	141	2,97	0,74			
18. Web kaynaklarını kullanmakta	Ders	121	2,98	1,14	260	-,230	,818
	Tez	141	3,01	1,00			
19. İnternet’te bilgi aramakta	Ders	121	3,30	1,07	260	-,059	,953
	Tez	141	3,31	0,96			
20. İnternet bilgi arama araçlarını (arama motorları, ileri arama motorları, rehberler, vb.) kullanmakta	Ders	121	3,08	1,10	260	,088	,930
	Tez	141	3,07	1,05			

21. Elektronik bilgi erişim sistemlerindeki (arama motorları, veritabanları, vb) yönlendirici bilgilerden yararlanmakta	Ders	121	2,60	1,15	260	,410	,682
	Tez	141	2,54	1,05			
22. Bilgisayarla aramada hem basit hem de gelişmiş arama seçeneklerini kullanmakta	Ders	121	2,52	1,18	260	1,319	,188
	Tez	141	2,34	1,00			
23. Bilgisayarla arama tekniklerini (Boole işlemleri, yakınlık belirteçleri, sınırlamalar, vb) kullanmakta	Ders	121	2,30	1,19	260	1,422	,165
	Tez	141	2,11	0,90			
24. Arama sonucunda elde edilen bibliyografik künyelerdeki unsurları anlamakta	Ders	121	3,24	1,06	260	-1,77	,082
	Tez	141	3,45	0,90			
25. Kütüphanede aradığımı bulmakta	Ders	121	3,16	0,92	260	-,532	,600
	Tez	141	3,21	0,77			
26. Kütüphane kataloğunu kullanmakta	Ders	121	3,31	0,95	260	,841	,406
	Tez	141	3,21	0,84			
27. Katalogdaki bilgileri anlamakta/çözümlemekte	Ders	121	3,26	0,94	260	,140	,890
	Tez	141	3,24	0,80			
28. Katalogda bulduğum kaynağı rafta bulmakta	Ders	121	2,88	1,04	260	,281	,782
	Tez	141	2,85	0,87			
29. Başka kütüphanelerden kaynak sağlanmasında kütüphanenin verdiği hizmetlerden yararlanmakta	Ders	121	2,00	1,06	260	,477	,639
	Tez	141	1,94	0,86			
30. Başka kütüphaneleri kullanmakta	Ders	121	3,07	0,99	260	-1,32	,195
	Tez	141	3,22	0,78			
31. Elde ettiğim bilgiyi belli ölçütlerle sınıflamakta (güncel/güncel olmayan, genel/özel, vb)	Ders	121	3,03	0,90	260	-,098	,924
	Tez	141	3,04	0,66			
32. Elde ettiğim bilgiyi konuyla ilgililiği açısından değerlendirmekte (eseradı, özet, konu başlığı,vb unsurlara bakarak)	Ders	121	3,07	0,84	260	1,575	,120
	Tez	141	2,92	0,73			
33. Gerektiğinde yeni bir arama stratejisi geliştirmekte	Ders	121	2,51	0,90	260	1,337	,197
	Tez	141	2,39	0,57			
34. Eriştiğim bilgiyi elde etmekte ve saklamakta değişik teknolojik olanaklardan en uygun olanını seçmekte (kopyala/yapıştır, print, tarayıcı, vb)	Ders	121	3,53	1,01	260	-1,15	,259
	Tez	141	3,66	0,84			

4.2.3.2.3. Değerlendirme

Yüksek lisansta bulunulan aşamanın, deneklerin bilgi okuryazarlığının “Değerlendirme” aşamasına ilişkin sorulardaki (35-48) zorlanma düzeylerine ne denli etkili olduğunu belirleyebilmeye yönelik verilen betimsel istatistikler ve yapılan t testi sonuçları Tablo 42’de gösterilmiştir.

“Değerlendirme” aşamasına ilişkin sorulardan 39, 43, 44 ve 47’deki zorlanma düzeyleri, deneklerin yüksek lisansta bulundukları aşamaya göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılık “yeni elde ettiğim bilgiyi önceki bilgilerimle ilişkilendirmekte” (38) işleminde ders aşamasındaki öğrencilerin tez aşamasındaki öğrencilere göre daha fazla zorlanması; “araştırmalarda fazla sayıda kaynak

kullanılması” (43), “elde edilen bilginin değerlendirilerek tamamlayıcı/ek bilgi gereksiniminin olup olmadığına karar verilmesi” (44) ve “web kaynaklarına ilişkin değerlendirme ölçütlerinin anlaşılması ve uygulanması” işlemlerinde ise tez öğrencilerinin ders aşamasındaki öğrencilere göre daha fazla zorlanması biçimindedir.

Tablo 42: Yüksek Lisansta Bulunulan Düzey İçin Değerlendirme Aşamasındaki Sorular Bazında Betimsel İstatistikler ve t Testi

Sorular	Y.L. Aşa.	n	\bar{X}	s	Sd	t	p
35. Elde ettiğim bilgi kaynağını okuyarak kaynaktaki temel düşünceleri özetlemekte	Ders	121	3,07	0,71	260	1,320	,188
	Tez	141	2,96	0,64			
36. Okuduğum bilgi kaynakları arasındaki benzer ve farklı noktaları belirlemekte	Ders	121	2,98	0,84	260	1,641	,102
	Tez	141	2,82	0,73			
37. Kaynaklardan elde ettiğim bilgiyi kendi sözcüklerimle yeniden ifade etmekte	Ders	121	2,51	0,84	260	1,556	,121
	Tez	141	2,36	0,73			
38. Görsel bilgiyi (tablolar, grafikler, vb) yorumlamakta	Ders	121	2,69	1,15	260	-,540	,590
	Tez	141	2,77	1,23			
39. Yeni elde ettiğim bilgiyi önceki bilgilerimle ilişkilendirmekte	Ders	121	2,67	0,82	260	-2,36	,019
	Tez	141	2,89	0,71			
40. Bilgiyi eleştirel olarak değerlendirmekte	Ders	121	2,79	0,78	260	,825	,410
	Tez	141	2,71	0,71			
41. Bilgiyi ve bilgi kaynaklarını güvenirlik, geçerlilik, tarafsızlık, güncellik gibi ölçütlere dayanarak değerlendirmekte	Ders	121	2,56	0,76	260	1,421	,157
	Tez	141	2,43	0,71			
42. Farklı görüş açılarını anlamakta ve değerlendirmekte		121	2,87	0,78	260	-,407	,954
	Tez	141	2,91	0,80			
43. Araştırmalarımda fazla sayıda kaynak kullanmakta	Ders	121	2,82	0,91	260	2,729	,007
	Tez	141	2,52	0,87			
44. Elde ettiğim bilgiyi değerlendirerek tamamlayıcı/ek bilgi gereksinimim olup olmadığına karar vermekte	Ders	121	2,63	0,89	260	2,684	,008
	Tez	141	2,36	0,72			
45. Elde ettiğim bilgiyi yorumlamakta	Ders	121	3,18	0,83	260	-1,17	,240
	Tez	141	3,29	0,67			
46. Web kaynaklarını değerlendirmekte	Ders	121	2,69	1,00	260	-,265	,791
	Tez	141	2,72	0,86			
47. Web kaynaklarına ilişkin değerlendirme ölçütlerini anlamakta ve uygulamakta	Ders	121	2,44	1,07	260	3,489	,001
	Tez	141	2,04	0,75			
48. Elde ettiğim bilgiye dayalı sonuçlar ortaya koymakta	Ders	121	3,15	1,00	260	-2,02	,044
	Tez	141	3,38	0,88			

4.2.3.2.4. Kullanma

“Bilgi okuryazarlığının “Kullanma” aşamasına ilişkin sorularda (49-59) deneklerin zorlanma düzeyi puan ortalamaları, yüksek lisansta bulundukları aşamaya göre bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla yapılan betimsel istatistikler ve t testi sonuçları Tablo 43’de verilmiştir.

Tablo 43: Yüksek Lisansta Bulunulan Düzey İçin Kullanma Aşamasındaki Sorular Bazında Betimsel İstatistikler ve t Testi

Soru	Y.L. Aşa.	n	\bar{X}	s	Sd	t	p
49. Araştırma sonuçlarımı yazılı olarak sunmakta (makale, rapor, tez , vb)	Ders	121	2,91	1,00	260	-2,06	,987
	Tez	141	3,16	0,94			
50. Araştırma sonuçlarımı sözlü olarak sunmakta	Ders	121	2,87	1,18	260	-2,62	,009
	Tez	141	3,24	1,12			
51. Sunacak olduğum bilgiyi (yazılı/sözlü) düzenlemekte (taslak, plan, vb hazırlamakta)	Ders	121	3,06	0,88	260	-,717	,474
	Tez	141	3,13	0,70			
52. Bilgi sunumum için (yazılı/sözlü) içeriği belirlemekte	Ders	121	2,93	0,85	260	-,699	,485
	Tez	141	3,00	0,68			
53. Bilgi sunumumda sınırlama (sayfa sayısı, süre, vb) yapabilmekte	Ders	121	2,65	0,95	260	1,574	,117
	Tez	141	2,49	0,72			
54. Bilgi sunarken konuya uygun format seçmekte	Ders	121	3,18	0,84	260	,980	,328
	Tez	141	3,09	0,76			
55. Bilgi sunumumda kendi bilgilerim ile alıntı yerleri birleştirmekte	Ders	121	2,64	0,95	260	1,609	,109
	Tez	141	2,47	0,74			
56. Metin içinde gönderme yapmakta ve dipnot vermekte	Ders	121	2,88	0,98	260	,558	,577
	Tez	141	2,82	0,77			
57. Araştırmada kullandığım kaynakları belirtmekte(kaynakça/bibliyografya hazırlamada)	Ders	121	3,08	0,99	260	1,071	,285
	Tez	141	2,96	0,80			
58. Farklı kaynaklarla ilgili (kitap, makale, web sitesi, vb) kaynakçada hangi bilgileri aktaracağım konusunda	Ders	121	2,53	0,98	260	2,335	,020
	Tez	141	2,28	0,72			
59. Bilgi sunumum için teknolojik olanakları kullanmakta (Power Point sunumu gibi)	Ders	121	2,65	1,38	260	-,383	,702
	Tez	141	2,72	1,29			

Yapılan testler sonucunda, yüksek lisansta bulunulan aşamalar arasında yalnızca 50. ve 58. sorular bağlamında $\alpha=0,05$ düzeyinde farklılığın bulunduğu görülmektedir. “Araştırma sonuçlarının sözlü olarak sunulması” (50) etkinliğinde tez aşamasında bulunanlar daha az zorlanırken, “farklı kaynaklara ilişkin (kitap, makale, web sitesi, vb) kaynakçada hangi bilgilerin aktarılacağı” (58) konusunda da ders aşamasındaki öğrenciler daha az zorlanmaktadırlar.

4.2.3.2.5. Etik/Yasal Konular

Bilgi okuryazarlığı aşamalarından, bilginin ve bilgi kaynaklarının kullanılmasına ilişkin etik/yasal konuların bilinmesine yönelik ankette yer alan sorulardaki (56-58, 60-64) zorlanma düzeylerinin, yüksek lisansta bulunulan aşamaya göre değişiklik gösterip göstermediğini belirleyebilmek için betimsel istatistikler ve t testi yapılmıştır (Tablo 44).

Tablo 44: Yüksek Lisansta Bulunulan Düzey İçin Etik/Yasal Konular Aşamasındaki Sorular Bazında Betimsel İstatistikler ve t Testi

Sorular	Y.L. Aşa.	n	\bar{X}	s	Sd	t	p
56. Metin içinde gönderme yapmakta ve dipnot vermekte	Ders	121	2,88	0,98	260	,558	,577
	Tez	141	2,82	0,77			
57. Araştırmada kullandığım kaynakları belirtmekte (kaynakça/bibliyografya hazırlamakta)	Ders	121	3,08	0,99	260	1,071	,285
	Tez	141	2,96	0,80			
58. Farklı kaynaklarla ilgili (kitap, makale, web sitesi, vb) kaynakçada ne aktaracağım konusunda	Ders	121	2,53	0,98	260	2,335	,020
	Tez	141	2,28	0,72			
60. Kullanılacak bilgiyle ilgili (basılı/elektronik) gizlilik ve güvenlik konularını bilmekte ve uymakta	Ders	121	2,56	0,98	260	1,643	,102
	Tez	141	2,39	0,70			
61. Düşünce ve ifade özgürlüğüne ilişkin konuları anlamakta	Ders	121	3,17	1,00	260	1,342	,181
	Tez	141	3,01	0,82			
62. Bilgi edinme hakkı ve eşitliğine ilişkin konuları anlamakta	Ders	121	3,00	1,02	260	-,313	,754
	Tez	141	3,04	0,81			
63. Bilgi hırsızlığının (plagiarism) ne olduğunu ve bundan nasıl kaçınılacağını anlamakta	Ders	121	2,65	0,99	260	1,112	,267
	Tez	141	2,53	0,77			
64. Bilginin elde edilmesi ve kullanımına ilişkin konularda bilgi ve düşüncelerimi başkalarıyla paylaşmakta	Ders	121	2,96	1,05	260	-,299	,765
	Tez	141	2,99	0,80			

Yapılan testler sonucunda, 58. soru dışındaki hiçbir soruda anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Bir önceki aşamada olduğu gibi “farklı kaynaklarla ilgili kaynakçada hangi bilgilerin aktarılacağı konusunda” ders aşamasındaki öğrenciler tez aşamasındaki öğrencilerden daha az zorlanmaktadırlar.

4.2.3.3. Akademik Görev İçin Betimsel İstatistikler ve t Testi

Bu bölümde, “bilgi okuryazarlığına ilişkin ankette yer alan tüm sorular için, yüksek lisans öğrencilerinin üniversitede akademik bir görevi olup olmadığı bağlamında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt bulunmaya çalışılacaktır. Bu amaçla, her soruya ait zorlanma düzeyleri ayrı ayrı değerlendirilirken, tabloların oluşturulması ve yorumlanmasında bilgi okuryazarlığının aşamaları dikkate alınacaktır. Böylece her bir soruya ilişkin analizlerin daha anlaşılır bir biçimde sunulması amaçlanırken, aynı zamanda sonuçlara bilgi okuryazarlığı aşamaları açısından bakılabilmesi de düşünülmüştür.

4.2.3.3.1. Bilme

Yüksek lisans öğrencilerinin “Bilme” aşamasındaki sorulara (1-10) yönelik zorlanma düzeylerinin, üniversitede akademik görevi olmasına göre değişiklik gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan betimsel istatistikler ve t testi sonuçları Tablo 45’de verilmiştir.

Tablo 45: Akademik Görev İçin Bilme Aşamasındaki Sorular Bazında Betimsel İstatistikler ve t Testi

Soru	Ak. Gör.	N	\bar{X}	s	Sd	t	p
Araştırma konusu belirlemekte		46	3,04	1,13	260	2,96	,003
	Hayır	216	2,60	0,87			
Araştırma konusuna ilişkin bilgi gereksinimini tanımlamakta ve formüle etmekte	Evet	46	2,96	0,70	260	2,85	,005
	Hayır	216	2,63	0,70			
Bilgi gereksinimimi başkalarına açıklamakta	Evet	46	3,15	0,87	260	-,03	,975
	Hayır	216	3,16	1,05			
Araştırma konusunu genişletmekte/daraltmakta	Evet	46	2,65	0,71	260	,519	,604
	Hayır	216	2,59	0,77			
Gereksinim duyduğum bilgiyi nasıl ve nerede bulacağımı bilmekte	Evet	46	3,09	0,72	260	1,75	,082
	Hayır	216	2,85	0,87			
Bilginin ve bilgi kaynaklarının kütüphanelerde/veritabanlarında nasıl düzenlendiğini anlamakta		46	2,93	0,74	260	1,36	,174
	Hayır	216	2,73	0,95			
7. Farklı türdeki bilgi kaynaklarını (indeks, sözlük, ansiklopedi, rehber, kronoloji, vb) kullanmada	Evet	46	3,33	0,73	260	1,84	,067
	Hayır	216	3,06	0,92			
8. Amacı ve hitap ettiği kitle açısından bilgi kaynak türlerini ayırt etmekte (popüler/bilimsel,güncel/tarihi)	Evet	46	3,17	0,74	260	1,62	,107
	Hayır	216	2,94	0,90			
9. Hangi türdeki bilgi kaynağının araştırdığım konu açısından daha yararlı olabileceğine karar vermekte	Evet	46	2,85	0,79	260	-,25	,806
	Hayır	216	2,88	0,94			
10. Gereksinim duyduğum bilginin elde edilmesine yönelik zaman planlaması yapmakta	Evet	46	2,26	0,65	260	-,80	,420
	Hayır	216	2,37	0,87			

Akademik görevin olup olmaması arasında “araştırma konusunun belirlenmesi” (1) ve “araştırma konusuna ilişkin bilgi gereksiniminin tanımlanması ve formüle edilmesi” (2) etkinliklerinde $\alpha=0,05$ düzeyinde farklılık bulunduğu görülmüştür. Başka bir deyişle her iki etkinlikte de akademik görevli olan yüksek lisans öğrencileri olmayanlara oranla daha az zorlanmaktadırlar.

4.2.3.3.2. Erişim

Akademik göreve sahip olmanın “Erişim” aşaması kapsamındaki sorularda zorlanma düzeylerini etkileyip etkilemediğinin anlaşılmasına yönelik betimsel istatistikler ve t testi çalışılmıştır (Tablo 46).

Tablo 46: Akademik Görev İçin Erişim Aşamasındaki Sorular Bazında Betimsel İstatistikler ve t Testi

Soru	Ak. Gör.	N	\bar{X}	s	Sd	t	p
11. Araştırma için en uygun araştırma yöntemini seçmekte	Evet	46	2,20	0,65	260	-,38	,703
	Hayır	216	2,25	0,92			
12. Araştırma yöntemine en uygun bilgi erişim kaynağını (bibliyografya, indeks, veritabanı, web, vb) seçmekte	Evet	46	3,07	0,83	260	2,53	,012
	Hayır	216	2,70	0,89			
13. Bibliyografya, indeks, katalog, veritabanı gibi erişim kaynaklarından hangi tür bilgi elde edebileceğimi anlamakta	Evet	46	3,35	0,77	260	2,55	,011
	Hayır	216	2,98	0,90			
14. Tam metin ya da bibliyografik bilgi içeren kaynakları ayırt etmekte	Evet	46	3,72	0,78	260	4,22	,000
	Hayır	216	3,10	0,92			
15. Bilgi aramada etkin bir strateji geliştirmekte/oluşturmakta	Evet	46	2,67	0,82	260	1,96	,050
	Hayır	216	2,39	0,91			
16. Konuya uygun elektronik veritabanlarını seçmekte	Evet	46	3,00	1,03	260	3,39	,001
	Hayır	216	2,44	1,02			
17. Bilgi aramada kullanacağım anahtar sözcükler, eşanlamlı sözcükler ve ilişkili terimleri belirlemekte	Evet	46	3,28	0,75	260	2,48	,978
	Hayır	216	2,95	0,84			
18. Web kaynaklarını kullanmakta	Evet	46	3,57	0,93	260	4,08	,000
	Hayır	216	2,88	1,05			
19. İnternet’te bilgi aramakta	Evet	46	3,91	0,69	260	4,71	,000
	Hayır	216	3,17	1,02			
20. İnternet bilgi arama araçlarını (arama motorları, ileri arama motorları, rehberler, vb.) kullanmakta	Evet	46	3,74	0,74	260	4,80	,000
	Hayır	216	2,94	1,08			
21. Elektronik bilgi erişim sistemlerindeki (arama motorları, veritabanları, vb) yönlendirici bilgilerden yararlanmakta	Evet	46	3,17	0,97	260	4,29	,000
	Hayır	216	2,44	1,08			
22. Bilgisayarla aramada hem basit hem de gelişmiş arama seçeneklerini kullanmakta	Evet	46	2,96	1,05	260	3,74	,000
	Hayır	216	2,31	1,07			
23. Bilgisayarla arama tekniklerini (Boole işlemleri, yakınlık belirteçleri, konu, dil, tarih sınırlaması, vb) kullanmakta	Evet	46	2,59	1,05	260	2,81	,005
	Hayır	216	2,12	1,03			
24. Arama sonucunda elde edilen bibliyografik künyelerdeki unsurları anlamakta	Evet	46	3,65	0,95	260	2,27	,024
	Hayır	216	3,29	0,98			
25. Kütüphanede aradığımı bulmakta	Evet	46	3,22	0,70	260	,268	,789
	Hayır	216	3,18	0,87			
26. Kütüphane kataloğunu kullanmakta	Evet	46	3,28	0,75	260	,225	,822
	Hayır	216	3,25	0,92			
27. Katalogdaki bilgileri anlamakta/çözümlemekte	Evet	46	3,30	0,76	260	,483	,629
	Hayır	216	3,24	0,89			
28. Katalogda bulduğum kaynağı rafta bulmakta	Evet	46	3,02	0,86	260	1,22	,223
	Hayır	216	2,83	0,97			
29. Başka kütüphanelerden kaynak sağlanması için kütüphanemizin verdiği hizmetlerden yararlanmakta	Evet	46	2,17	0,93	260	1,59	,916
	Hayır	216	1,93	0,96			
30. Başka kütüphaneleri kullanmakta	Evet	46	3,33	0,70	260	1,46	,145
	Hayır	216	3,12	0,92			
31. Elde ettiğim bilgiyi belli ölçütlere göre sınıflamakta (güncel/güncel olmayan, genel/özel, vb)	Evet	46	3,15	0,60	260	1,08	,277
	Hayır	216	3,01	0,82			
32. Elde ettiğim bilgiyi konuyla ilgililiği açısından değerlendirmekte (eseradi, özet, konu başlığı,vb unsurlarla)	Evet	46	2,98	0,83	260	-,134	,893
	Hayır	216	3,00	0,77			
33. Gerektiğinde yeni bir arama stratejisi geliştirmekte (Eriştiğim bilgidaki eksiklikleri/fazlalıkları değerlendirerek)	Evet	46	2,43	0,62	260	-,119	,906
	Hayır	216	2,45	0,76			
34. Eriştiğim bilgiyi elde etmekte ve saklamakta değişik teknolojik olanaklardan en uygun olanını seçmekte (kopyala/yapıştır, print, fotokopi, tarayıcı, vb)	Evet	46	3,87	0,83	260	2,21	,028
	Hayır	216	3,54	0,93			

Yapılan testler sonucunda, 12-14, 16, 18-24, 34 numaralı sorular için $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu durumda “araştırma yöntemine en uygun bilgi erişim kaynağını (bibliyografya, indeks, veritabanı, web, vb) seçmekte” (12), “bibliyografya, indeks, katalog, veritabanı gibi erişim kaynaklarından hangi tür bilgi elde edebileceğini anlamakta” (13), “tam metin ya da bibliyografik bilgi içeren kaynakları ayırt etmekte” (14), “konuya uygun elektronik veritabanlarını seçmekte” (16), “web kaynaklarını kullanmakta” (18), “İnternet’te bilgi aramakta” (19), “İnternet bilgi arama araçlarını (arama motorları, ileri arama motorları, rehberler, vb.) kullanmakta” (20), “elektronik bilgi erişim sistemlerindeki (arama motorları, veritabanları, vb) yönlendirici bilgilerden yararlanmakta” (21), “bilgisayarla aramada hem basit hem de gelişmiş arama seçeneklerini kullanmakta” (22), “bilgisayarla arama tekniklerini (Boole işleçleri, yakınlık belirteçleri, konu, dil, tarih sınırlaması, vb) kullanmakta” (23), “arama sonucunda elde edilen bibliyografik künyelerdeki unsurları anlamakta” (24) ve “erişilen bilgiyi elde etmekte ve saklamakta değişik teknolojik olanaklardan en uygun olanını seçmekte (kopyala/yapıştır, print, fotokopi, tarayıcı, vb)” (34) akademik göreve sahip olan denekler olmayanlara oranla daha az zorlanmaktadırlar.

4.2.3.3.3. Değerlendirme

Bilgi okuryazarlığının bir diğer aşaması olan “Değerlendirme”ye ilişkin ankette yer alan sorulardaki zorlanma düzeyleri ile, deneklerin akademik bir göreve sahip olmaları arasındaki ilişkinin açıklanabilmesi amacıyla da betimsel istatistikler ve t testi çalışılmış ve sonuçlar Tablo 47’de gösterilmiştir.

Akademik görevin olması ile “Değerlendirme” aşaması kapsamındaki sorularda (35-48) zorlanma düzeyleri arasında 38, 42, 45 ve 46. sorularda $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Başka bir deyişle, “Görsel bilgiyi (tablolar, grafikler, vb) yorumlamakta” (38), “Farklı görüş açılarını anlamakta ve değerlendirmekte” (42), “Elde edilen bilgiyi yorumlamakta” (45), “Web kaynaklarını değerlendirmekte” (46) akademik görevi olmayanlar, olanlara oranla daha çok zorlanmaktadırlar.

Tablo 47: Akademik Görev İçin Değerlendirme Aşamasındaki Sorular Bazında Betimsel İstatistikler ve t Testi

Soru	Ak. Gör.	n	\bar{X}	s	Sd	t	p
1. Elde ettiğim bilgi kaynağını okuyarak kaynaktaki temel düşünceleri özetlemekte		46	2,96	0,67	260	-,652	,932
	Hayır	216	3,03	0,67			
2. Okuduğum bilgi kaynakları arasındaki benzer ve farklı noktaları belirlemekte	Evet	46	2,93	0,68	260	,431	,667
	Hayır	216	2,88	0,81			
3. Kaynaklardan elde ettiğim bilgiyi kendi sözcüklerimle yeniden ifade etmekte	Evet	46	2,28	0,54	260	-1,42	,157
	Hayır	216	2,46	0,82			
4. Görsel bilgiyi (tablolar, grafikler, vb) yorumlamakta	Evet	46	3,57	1,05	260	5,521	,000
	Hayır	216	2,55	1,15			
5. Yeni elde ettiğim bilgiyi önceki bilgilerimle ilişkilendirmekte	Evet	46	2,89	0,74	260	,980	,328
	Hayır	216	2,77	0,78			
6. Bilgiyi eleştirel olarak değerlendirmekte (bilginin önyargılı, taraflı, yönlendirici -kazanç ya da propaganda amaçlı- olup olmadığını anlamakta ve bilgide yer alan mantık hatalarını belirlemekte)	Evet	46	2,89	0,64	260	1,483	,139
	Hayır	216	2,71	0,76			
7. Bilgiyi ve bilgi kaynaklarını güvenilirlik, geçerlilik, tarafsızlık, güncellik gibi ölçütlere dayanarak değerlendirmekte	Evet	46	2,46	0,66	260	-,363	,717
	Hayır	216	2,50	0,75			
8. Farklı görüş açılarını anlamakta ve değerlendirmekte		46	3,11	0,64	260	2,082	,038
	Hayır	216	2,84	0,81			
9. Araştırmalarımda fazla sayıda kaynak kullanmakta	Evet	46	2,63	0,85	260	-,216	,829
	Hayır	216	2,66	0,91			
10. Elde ettiğim bilgiyi değerlendirerek tamamlayıcı/ ek bilgi gereksinimime karar vermekte	Evet	46	2,54	0,86	260	,541	,589
	Hayır	216	2,47	0,80			
11. Elde ettiğim bilgiyi yorumlamakta	Evet	46	3,54	0,59	260	3,077	,002
	Hayır	216	3,18	0,76			
12. Web kaynaklarını değerlendirmekte	Evet	46	3,07	0,85	260	2,978	,003
	Hayır	216	2,63	0,92			
13. Web kaynaklarına ilişkin değerlendirme ölçütlerini anlamakta ve uygulamakta	Evet	46	2,46	0,75	260	1,859	,064
	Hayır	216	2,18	0,96			
14. Elde ettiğim bilgiye dayalı sonuçlar ortaya koymakta	Evet	46	3,48	0,69	260	1,623	,106
	Hayır	216	3,23	0,98			

4.2.3.3.4. Kullanma

Yüksek lisans öğrencilerinin anketteki “Kullanma” aşaması için sorulan sorulardaki (49-59) zorlanma düzeylerinde, herhangi bir akademik göreve sahip olmalarının etkili olup olmadığına ilişkin betimsel istatistikler ve t testi çalışılmıştır (Tablo 48).

Yapılan analizler sonucunda, akademik görevin olması ile “Kullanma” aşamasındaki sorulardaki zorlanma düzeyleri arasında madde 50, 56 ve 59 bağlamında anlamlı fark bulunmuştur. “Araştırma sonuçlarını sözlü olarak sunmakta (50), “metin içinde gönderme yapmakta ve dipnot vermekte” (56) ve “bilgi sunumu

için teknolojik olanakları kullanmakta (Power Point sunumu gibi)” (59) ifadeleri ile verilen işlemlerde akademik görevi bulunan öğrenciler bulunmayanlara oranla daha az zorlanmaktadır.

Tablo 48: Akademik Görev İçin Kullanma Aşamasındaki Sorular Bazında Betimsel İstatistikler ve t Testi

Sorular	Ak. Gör.	n	\bar{X}	s	Sd	t	p
9. Araştırma sonuçlarımı yazılı olarak sunmakta (makale, rapor, tez , vb)		46	3,28	0,96	260	1,858	,064
	Hayır	216	2,99	0,97			
0. Araştırma sonuçlarımı sözlü olarak sunmakta	Evet	46	3,39	1,02	260	2,092	,037
	Hayır	216	3,00	1,18			
1. Sunacak olduğum bilgiyi (yazılı/sözlü) düzenlemekte (taslak, plan, vb hazırlamakta)	Evet	46	3,28	0,62	260	1,790	,075
	Hayır	216	3,06	0,81			
2. Bilgi sunumum için (yazılı/sözlü) içeriği belirlemekte	Evet	46	3,07	0,65	260	,938	,349
	Hayır	216	2,95	0,78			
3. Bilgi sunumumda sınırlama (sayfa sayısı, süre, vb) yapabilmekte	Evet	46	2,50	0,75	260	-,576	,565
	Hayır	216	2,58	0,86			
4. Bilgi sunarken konuya uygun format seçmekte	Evet	46	3,26	0,65	260	1,231	,220
	Hayır	216	3,10	0,82			
5. Bilgi sunumumda kendi bilgilerim ile alıntı yerleri birleştirmekte		46	2,63	0,68	260	,746	,456
	Hayır	216	2,53	0,88			
6. Metin içinde gönderme yapmakta ve dipnot vermekte	Evet	46	3,07	0,68	260	1,908	,057
	Hayır	216	2,80	0,90			
7. Araştırmada kullandığım kaynakları belirtmekte (kaynakça/bibliyografya hazırlamakta)	Evet	46	3,20	0,72	260	1,485	,139
	Hayır	216	2,98	0,92			
8. Farklı kaynaklarla ilgili (kitap, makale, web sitesi) kaynakçada hangi bilgileri aktaracağım konusunda	Evet	46	2,50	0,62	260	,900	,369
	Hayır	216	2,38	0,90			
9. Bilgi sunumum için teknolojik olanakları kullanmakta (Power Point sunumu gibi)	Evet	46	3,54	1,15	260	5,013	,000
	Hayır	216	2,50	1,30			

4.2.3.3.5. Etik/Yasal Konular

Yüksek lisans öğrencilerinin, bilgi okuryazarlığının “Etik/yasal konular” aşamasına ilişkin sorulardaki zorlanma düzeyleri ile akademik göreve sahip olup olmamaları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için betimsel istatistikler ve t testi çalışılmış, sonuçlar Tablo 49’da gösterilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda, akademik göreve sahip yüksek lisans öğrencileri ile akademik göreve sahip olmayan öğrencilerin bilgi okuryazarlığının “Etik/yasal konular” bağlamındaki sorularda zorlanma düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Tablo 49: Akademik Görev İçin Etik/Yasal Konular Aşamasındaki Sorular Bazında Betimsel İstatistikler ve t Testi

Sorular	Ak. Gör.	n	\bar{X}	s	Sd	t	p
56. Metin içinde gönderme yapmakta ve dipnot vermekte		46	3,07	0,68	260	1,908	,057
	Hayır	216	2,80	0,90			
57. Araştırmada kullandığım kaynakları belirtmekte (kaynakça/bibliyografya hazırlamakta)	Evet	46	3,20	0,72	260	1,485	,139
	Hayır	216	2,98	0,92			
58. Farklı kaynaklarla ilgili (kitap, makale, web sitesi, vb) kaynakçada hangi bilgileri aktaracağım konusunda	Evet	46	2,50	0,62	260	,900	,369
	Hayır	216	2,38	0,90			
60. Kullanılacak bilgiyle ilgili (basılı/elektronik) gizlilik ve güvenlik konularını bilmekte ve uymakta	Evet	46	2,61	0,83	260	1,229	,220
	Hayır	216	2,44	0,85			
61. Düşünce ve ifade özgürlüğüne ilişkin konuları anlamakta		46	2,96	0,73	260	-1,04	,296
	Hayır	216	3,11	0,94			
62. Bilgi edinme hakkı ve eşitliğine ilişkin konuları anlamakta	Evet	46	2,91	0,84	260	-,868	,386
	Hayır	216	3,04	0,93			
63. Bilgi hırsızlığının (plagiarism) ne olduğunu ve bundan nasıl kaçınılacağını anlamakta	Evet	46	2,78	0,73	260	1,662	,098
	Hayır	216	2,55	0,90			
64. Bilginin elde edilmesi ve kullanımına ilişkin konularda bilgi ve düşüncelerimi başkalarıyla paylaşmakta	Evet	46	3,02	0,80	260	,361	,718
	Hayır	216	2,97	0,95			

4.2.4. Bilgi Okuryazarlığı Konularında Eğitim Alma Durumları

Yüksek lisans öğrencilerine uygulanan anketin ikinci bölümünde, bilgi okuryazarlığına ilişkin çeşitli konularda eğitim alma durumlarına yönelik sorular yer almaktadır. Katılımcılardan eğitim alanlara ilişkin veriler, bu eğitimi kimden ve ne zaman aldıklarına yönelik oluşturulan seçenekleri işaretlemeleriyle elde edilmiş, eğitim almayanlar da ilgili konuya ilişkin satırı boş bırakmışlardır.

Araştırma kapsamında yüksek lisans öğrencilerine yönelik yapılan anket çalışmasından önce pilot uygulamanın gerçekleştirildiği daha önce belirtilmişti. Pilot uygulamada elde edilen verilerden, anketin bu bölümünde eğitimin nereden ve kimden alındığına yönelik seçeneklere katılımcılar tarafından “kendi kendime çalışarak” ve “özel bir kursa giderek” gibi açıklamaların yoğun olarak yapıldığı görülmüştür. “Özel bir kursa giderek” açıklaması daha çok bilgisayar kullanımı konusunda, “kendi kendime çalışarak” açıklaması ise hemen tüm konular için bir diğer seçenek olarak belirtilmiştir. Böylece anket uygulamasında ilgili bölümde eğitimin kimden alındığına ilişkin seçeneklere “özel bir kursa giderek ya da kendi kendime çalışarak” biçiminde bir seçeneğin eklenmesi kaçınılmaz olmuştur. Bu

durumda ilgili bölümde ifade edilen konulara ilişkin “eğitim alma” durumundan kastedilen, bir eğitim kurumu tarafından herhangi bir biçimde verilmiş formal (resmi) bir eğitimidir. “Kendi kendime çalışarak” seçeneği, o konunun öğrenilmesine olan gereksinimin bir sonucu olarak entelektüel bir çabanın harcanmasına işaret etmektedir. Yani belli bir konudaki bilgi eksikliğinin farkında olunmuş ve bu eksikliğinin karşılanmasına yönelik öğrenme teknikleri (kaynaklardan araştırma, uzmanlara sorma, arkadaşlarına sorma, vb) kullanılmıştır. Her ne kadar bu tür bir çalışma eğitim almış olma anlamında değerlendirilmese de, katılımcıların bu yöndeki tercihlerinin yüksek oranda gerçekleşmiş olması, bilgi okuryazarlığına ilişkin çeşitli konularda eğitim durumları değerlendirilirken bu noktanın göz önünde bulundurulmasını zorunlu kılmıştır.

Bu nedenle, gerek eğitim durumuna ilişkin bulgular verilirken, gerekse bilgi okuryazarlığı sorularındaki zorlanma düzeyleri eğitim durumlarına göre karşılaştırılırken bu ayırım göz önünde bulundurulacaktır. Nitekim ileride yapılan değerlendirmelerde, ilgili konuları kendi çabaları ile öğrenmeye çalıştıklarını belirten katılımcıların, hiçbir şekilde eğitim almadıklarını belirten deneklere oranla anlamlı düzeyde daha az zorlandığı görülmüştür. Bu, “kendi kendine öğrenme” çabasının ayrı düşünülmesini destekleyici bir durumdur. Ayrıca kendi kendine öğrenme çabasının gerçekleştirildiği eğitim aşaması, eğitime gereksiniminin ortaya çıkma aşamasını göstermesi açısından da önemlidir.

Bu bağlamda anketin bu bölümünde yer alan sorularda eğitim alma durumu her ne kadar “eğitim almış olma (ne zaman ve nereden)” ve “eğitim almamış olma” biçiminde değerlendirilecek olsa da, “kendi kendine çalışarak öğrenme” seçeneğine ilişkin bulgular da ele alınacaktır. Elde edilen bulgular ve değerlendirme aşağıda verilmiştir.

4.2.4.1. Kütüphane Kullanımı

İkinci bölümün ilk sorusu, yüksek lisans öğrencilerinin araştırmalarında gereksinim duydukları bilgiyi arama, bulma ve elde etmede kütüphane kullanımı

konusunda eğitim alıp almadıkları, aldılar ise kimden ve eğitimlerinin hangi aşamasında aldıkları ile ilgilidir. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50: Kütüphane Kullanımı Eğitim Durumu

EĞİTİM AŞAMASI		KÜTÜPHANE KULLANIMI															
		A		B		C		D		E		F		G		Toplam	
		n	%	n	%	%	n	%	n	n	n	%	n	%	n	%	
	İlköğretim	3	1,1	1	0,4	1	0,4	-	-	-	-	-	-	-	-	5	1,9
	Ortaöğretim	5	1,9	4	1,5	5	1,9	-	-	-	-	7	2,7	-	-	21	8,0
	Lisans	17	6,5	14	5,3	19	7,3	-	-	-	-	31	11,8	-	-	81	30,9
	Y.L.	1	0,4	1	0,4	6	2,3	-	-	-	-	12	4,6	-	-	20	7,6
	Ortaöğretim ve Lisans	3	1,1	1	0,4	3	1,1	-	-	-	-	3	1,1	-	-	10	3,8
	Ortaöğretim, Lisans, Y.L.	-	-	-	-	1	0,4	-	-	-	-	3	1,1	-	-	4	1,5
	Lisans ve Y.L.	-	-	1	0,4	2	0,8	1	0,4	-	-	7	2,7	-	-	11	4,2
	Eğitim almamış	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	110	42	110	42,0
	Toplam	29	11,1	22	8,4	37	14,1	1	0,4	-	-	63	24,0	110	42	262	100

A: Kütüphane oryantasyonu/kullanıcı eğitimi kapsamında kütüphaneciler tarafından
 B: Araştırma Yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında kütüphaneciler tarafından
 C: Araştırma Yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusu tarafından
 D: A ve B

E: C ve D
 F: Kendi kendine öğrenme
 G: Eğitim almamış

Yüksek lisans öğrencilerinin %66’sı (173) kütüphane kullanımı konusunda (%58) eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Söz konusu 173 kişiden 63’ü (%36,4) bu konuda kendi kendine öğrenme çabası gösterdiklerini ifade ederken, bu çalışma büyük oranda (kendi kendine çalışanların %49,2’si, tüm öğrencilerin %11,8’i) lisans eğitimi sırasında olmuştur.

Eğitim aldıklarını belirten öğrencilerin oranı %34’tür. Bu eğitim %19,1 oranında (eğitim alanların %56,2’si) lisans aşamasında alınmıştır. Öğrencilerin %14,1’i (eğitim alanların %42’si) bu eğitimi “araştırma yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusundan”, %11,1’i de (eğitim alanların %33’ü) kütüphane oryantasyonu/kullanıcı eğitimi kapsamında kütüphanecilerden aldıklarını belirtmişlerdir.

4.2.4.2. Katalog Kullanımı

Kütüphane kullanımı içerisinde bir konu olan, ancak kütüphaneye gitmeden elektronik ortamda da gerçekleştirilmesi mümkün olduğundan ve kütüphane

kullanımının başlangıç noktası olması açısından ayrı bir soru olarak sorulan katalog kullanımı konusunda deneklerin vermiş olduğu yanıtlar kütüphane kullanımı ile ilgili yanıtlarla benzerlik göstermektedir.

Tablo 51’de verilen sonuçlara göre, 188 yüksek lisans öğrencisi (%71,8) bu konuda eğitim almadığını belirtirken, bunlardan 78’i (eğitim almayanların %41,5’i) bu konudaki bilgi eksikliklerini kendi kendilerine çalışarak gidermeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışma %17,2 oranında (kendi kendine çalışanların %57,7’si) lisans eğitimine devam ederken gerçekleştirilmiştir.

Tablo 51: Katalog Kullanımı Eğitim Durumu

EĞİTİM AŞAMASI		KATALOG KULLANIMI															
		A		B		C		D		E		F		G		Toplam	
		n %		n %		%		n %		n		n %		n %		n %	
	İlköğretim	1	0,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,4
	Ortaöğretim	2	0,8	3	1,1	6	2,3	-	-	-	-	9	3,4	-	-	20	7,6
	Lisans	19	7,3	9	3,4	23	8,8	-	-	-	-	45	17,2	-	-	96	36,7
	Y.L.	1	0,4	2	0,8	1	0,4	-	-	-	-	9	3,4	-	-	13	5,0
	Ortaöğretim ve Lisans	1	0,4	1	0,4	1	0,4	-	-	-	-	5	1,9	-	-	8	3,1
	Ortaöğretim, Lisans,Y.L.	-	-	-	-	-	-	1	0,4	-	-	3	1,1	-	-	4	1,5
	Lisans ve Y.L.	-	-	1	0,4	2	0,8	-	-	-	-	7	2,7	-	-	10	3,8
	Eğitim almamış	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	110	42,0	110	42,0
	Toplam	24	9,2	16	6,1	33	12,7	1	0,4	-	-	78	29,8	110	42,0	262	100

A: Kütüphane oryantasyonu/kullanıcı eğitimi kapsamında kütüphaneciler tarafından

B: Araştırma Yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında kütüphaneciler tarafından

C: Araştırma Yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusu tarafından

D: A ve B

E: C ve D

F: Kendi kendine öğrenme

G: Eğitim almamış

Katalog kullanımı konusunda katılımcıların %28,3’ü (74) resmi bir eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Bu eğitim büyük oranda (eğitim alanların %68,9’u, katılımcıların %19,5’i) lisans eğitimi sırasında alınırken, en çok da (eğitim alanların %44,5’i, katılımcıların %12,6’sı) araştırma yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusundan alınmıştır. Aslen kütüphanecilerin sorumluluğunda olan bu eğitimi kütüphanecilerden aldıklarını (kütüphane oryantasyonu/kullanıcı eğitimi ya da herhangi bir ders kapsamında) belirten deneklerin oranı ise tüm öğrenciler için %15,7 (eğitim alanlar için %55,4)’dir.

4.2.4.3. Bilgi Kaynaklarının Özellikleri

Yüksek lisans öğrencilerinin, bilginin elde edildiği çeşitli kaynakların kullanımına ilişkin eğitim alma durumlarının sonuçları Tablo 52’de verilmiştir. Buna göre, deneklerin önemli bir kısmı (%68,7) eğitim almadıklarını belirtirken, %25,2’si (eğitim almayanların %36,6’sı) bilgi kaynaklarının özelliklerine ilişkin bilgileri kendi kendine öğrenmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu çalışmayı önemli oranda (kendi kendine çalışanların %57,5’i, tüm öğrencilerin %14,5’i) lisans eğitimlerine devam ederken gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Bilgi kaynaklarının özellikleri konusunda katılımcıların %30,9’u eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Bu bölümdeki diğer konularda olduğu gibi, bilgi kaynaklarının özellikleri konusunda eğitim aldıklarını belirtenlerin büyük çoğunluğu (tüm öğrencilerin %19,1’i, eğitim alanların %62,6’sı) bu eğitimi lisans eğitimi sırasında ve araştırma yöntemleri dersi kapsamında ders sorumlusundan (tüm öğrencilerin %18,3’ü, eğitim alanların %60’ı) almıştır.

Tablo 52: Bilgi Kaynaklarının Özellikleri Eğitim Durumu

EĞİTİM AŞAMASI		BİLGİ KAYNAKLARININ ÖZELLİKLERİ															
		A		B		C		D		E		F		G		Toplam	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n		n	%	n	%	n	%
EĞİTİM AŞAMASI	İlköğretim	-	-	-	-	3	1,1	-	-	-	-	-	-	-	-	3	1,1
	Ortaöğretim	-	-	2	0,8	6	2,3	-	-	-	-	5	1,9	-	-	13	5,0
	Lisans	12	4,6	11	4,2	26	9,9	1	0,4	-	-	38	14,5			89*	34,0
	Yüksek lisans	1	0,4	2	0,8	8	3,1	-	-	-	-	10	3,8	-	-	21	8,0
	Ortaöğretim ve Lisans	1	0,4	-	-	1	0,4	-	-	-	-	3	1,1	-	-	5	1,9
	Ortaöğretim, Lisans,Y.L.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	0,8	-	-	2	0,8
	Lisans ve Y.L.	-	-	1	0,4	4	1,5	1	0,4	1	0,4	8	3,1	-	-	15	5,7
	Eğitim almamış	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	114	43,5	114	43,5
	Toplam	14	5,3	16	6,1	48	18,3	2	0,8	1	0,4	66	25,2	114	43,5	260	100

A: Kütüphane oryantasyonu/kullanıcı eğitimi kapsamında kütüphaneciler tarafından

B: Araştırma Yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında kütüphaneciler tarafından

C: Araştırma Yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusu tarafından

D: A ve B

E: C ve D

F: Kendi kendine öğrenme

G: Eğitim almamış

* Bu konuda 1 kişi (%0.4) lisans eğitiminde hem B hem de C kapsamında, eğitim aldığını belirtmiştir.

4.2.4.4. Bilgi Gereksiniminin Bir Plan Çerçevesinde Ortaya Konması

Bilgi gereksiniminin bir plan çerçevesinde ortaya konması konusunda, yüksek lisans öğrencilerinin herhangi bir eğitim alıp almadığı sorusuna ilişkin sonuçlar Tablo 53’de verilmiştir.

Buna göre, katılımcıların önemli bir bölümü (%67,5) eğitim almadıklarını belirtmiş olmalarına karşın, öğrencilerin %19,8’lik kesimi (eğitim almayanların %29,3’ü), bu konuda kendi kendilerine çalışarak sorunlarını giderme yöntemini seçtiklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışma %9,2 (kendi kendine çalışanların %46,6’sı) oranında lisans eğitimine ve %5,7 (kendi kendine çalışanların %28,8’i) oranında da yüksek lisans eğitimine devam edilirken gerçekleştirilmiştir.

Eğitim alanların oranının %32,5 olduğu görülen bu konuda, eğitimi lisansta aldıklarını belirtenlerin oranı %17,1 (eğitim alanların %52,6’sı), yüksek lisansta aldıklarını belirtenlerin oranı ise %8,1’dir (eğitim alanların %24,9’u). Bu eğitim %27,5 oranı (eğitim alanların %84,6’sı) ile en fazla araştırma yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusu tarafından verilmiştir.

Tablo 53: Bilgi Gereksiniminin Bir Plan Çerçevesinde Ortaya Konması Eğitim Durumu

EĞİTİM AŞAMASI		BİLGİ GEREKSİNİMİNİN BİR PLAN ÇERÇEVESİNDE ORTAYA KONMASI															
		A		B		C		D		E		F		G		Toplam	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n		n	%	n	%	n	%
	İlköğretim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0,0
	Ortaöğretim	2	0,8	2	0,8	7	2,7	-	-	-	-	3	1,1	-	-	14	5,3
	Lisans	4	1,5	4	1,5	37	14,1	-	-	-	-	24	9,2	-	-	69	26,3
	Yüksek lisans	-	-	1	0,4	19	7,3	-	-	-	-	15	5,7	-	-	35	13,4
	Ortaöğretim ve Lisans	-	-	-	-	1	0,4	-	-	-	-	3	1,1	-	-	4	1,5
	Ortaöğretim, Lisans, Y.L.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,4	-	-	1	0,4
	Lisans ve Y.L.	-	-	-	-	8	3,1	-	-	-	-	6	2,3	-	-	14	5,3
	Eğitim almamış	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	125	47,7	125	47,7
	Toplam	6	2,3	7	2,7	72	27,5	-	-	-	-	52	19,8	125	47,7	262	100,0

A: Kütüphane oryantasyonu/kullanıcı eğitimi kapsamında kütüphaneciler tarafından
 B: Araştırma Yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında kütüphaneciler tarafından
 C: Araştırma Yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusu tarafından
 D: A ve B

E: C ve D
 F: Kendi kendine
 G: Eğitim almamış

4.2.4.5. Dizin/Öz Dergilerinin (İndeks/Abstrakt) Kullanımı

Gereksinim duyulan bilginin bulunmasında temel kaynaklardan olan dizinler ve öz dergilerinin kullanımı konusunda yüksek lisans öğrencilerinin kendi kendilerine çalıştıklarını belirten 68 kişi de (%26) dahil olmak üzere %72,5'inin (122) resmi olarak herhangi bir eğitim almadıkları görülmektedir. Bu kaynakların özellikleri ve kullanımlarının öğrenilmesine ilişkin katılımcıların kendi çabaları, çoğunlukla (kendi kendine çalışanların %58,6'sı, tüm öğrencilerin %15,6'sı) lisans eğitimlerine devam ederken olmuştur.

Tablo 54: Dizin/Öz Dergileri Kullanımı Eğitim Durumu

EĞİTİM AŞAMASI		DİZİN/ÖZ DERGİLERİ KULLANIMI															
		A		B		C		D		E		F		G		Toplam	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
EĞİTİM AŞAMASI	İlköğretim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,4	-	-	1	0,4
	Ortaöğretim	-	-	-	-	2	0,8	-	-	-	-	1	0,4	-	-	3	1,1
	Lisans	13	5,0	9	3,4	34	13,0	-	-	1	-	41	15,6	-	-	98	37,4
	Yüksek lisans	1	0,4	1	0,4	4	1,5	-	-	-	-	14	5,3	-	-	20	7,6
	Ortaöğretim ve Lisans	1	0,4	-	-	-	-	-	-	-	-	2	0,8	-	-	3	1,1
	Ortaöğretim, Lisans, Y.L.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,4	-	-	1	0,4
	Lisans ve Y.L.	-	-	-	-	6	2,3	-	-	-	-	8	3,1	-	-	14	5,3
	Eğitim almamış	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	122	46,6	122	46,6
	Toplam	15	5,7	10	3,8	46	17,6	-	-	1	0,4	68	26,6	122	46,6	262	100

A: Kütüphane oryantasyonu/kullanıcı eğitimi kapsamında kütüphaneciler tarafından
 B: Araştırma Yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında kütüphaneciler tarafından
 C: Araştırma Yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusu tarafından
 D: A ve B

E: C ve D
 F: Kendi kendine öğrenme
 G: Eğitim almamış

Buna karşın deneklerin yalnızca %27,1'i bu konuda eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin kendi kendine öğrenme çabalarında olduğu gibi, alınan eğitim de büyük ölçüde lisans eğitimine devam edilirken gerçekleşmiştir. Lisans eğitimi sırasında bu konuda resmi bir eğitim aldıklarını belirten katılımcıların oranı %21,4 (eğitim alanların %78,9'u)'tür. Eğitimin kimden alındığı konusunda en yüksek oran ise %17,6 ile (eğitim alanların %64,9'u) araştırma yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusundan biçiminde belirtilmiştir. Esasen kütüphanecilerin uzmanlık alanında olan bu konuda da, eğitimi kütüphane oryantasyonu ya da kullanıcı eğitimi aracılığıyla kütüphanecilerden aldıklarını

belirten katılımcıların oranı ise %5,7 (eğitim alanların %21'i) gibi düşük bir oranda kalmıştır (Tablo 54).

4.2.4.6. Kütüphane Elektronik Kaynaklarının Kullanımı

Yüksek lisans öğrencilerinin kütüphaneyi sık kullanma nedenlerinden biri olarak gösterdikleri, kütüphane elektronik kaynaklarının kullanımı konusunda eğitim alıp almadıklarına ilişkin toplanan veriler Tablo 55'de verilmiştir.

Buna göre, bu konuda en yüksek oran %50,4 ile kendi çabalarıyla öğrenmeye çalıştıklarını belirten katılımcılarda gerçekleşmiştir. Bu çalışma öğrencilerin %15,3'ü (kendi çabaları ile öğrenmeye çalıştıklarını belirtenlerin %30,3'ü) tarafından lisans eğitimine, %29,4'ü (kendi çabaları ile öğrenmeye çalıştıklarını belirtenlerin %58,3'ü) tarafından da yüksek lisans eğitimine devam ederken gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin %36,3'ü de hiçbir eğitim almadıklarını belirttiğinden, eğitim almayanların toplamı %86,7 gibi oldukça yüksek bir orandır.

Tablo 55: Kütüphane Elektronik Kaynaklarını Kullanma Eğitim Durumu

EĞİTİM AŞAMASI		KÜTÜPHANE ELEKTRONİK KAYNAKLARINI KULLANMA														Toplam	
		A		B		C		D		E		F		G			
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	İlköğretim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0,0
	Ortaöğretim	-	-	1	0,4	1	0,4	-	-	-	-	3	1,1	-	-	5	1,9
	Lisans	7	2,7	5	1,9	12	4,6	-	-	-	-	40	15,3	-	-	64	24,4
	Y. L.	1	0,4	2	0,8	2	0,8	-	-	-	-	77	29,4	-	-	82	31,3
	Ortaöğretim ve Lisans							-	-	-	-	-	-	-	-	0	0,0
	Ortaöğretim, Lisans,Y.L.							-	-	-	-	-	-	-	-	0	0,0
	Lisans ve Y.L.	-	-	-	-	4	1,5	-	-	-	-	12	4,6	-	-	16	6,1
	Eğitim almamış							-	-	-	-	-	-	95	36,3	95	36,3
	Toplam	8	3.1	8	3.1	19	7,3	-	-	-	-	-	-	95	36,3	262	100

A: Kütüphane oryantasyonu/kullanıcı eğitimi kapsamında kütüphaneciler tarafından
 B: Araştırma Yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında kütüphaneciler tarafından
 C: Araştırma Yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusu tarafından
 D: A ve B

E: C ve D
 F: Kendi kendine öğrenme
 G: Eğitim almamış

Katılımcıların %13,5'i kütüphane elektronik kaynaklarının kullanımı konusunda resmi bir eğitim aldıklarını belirtirken, bu eğitim önemli oranda (eğitim alanların %54'ü, tüm öğrencilerin %7,3'ü) araştırma yöntemleri ya da başka bir ders

kapsamında ders sorumlusundan alınmıştır. Ayrıca bu eğitim en çok (eğitim alanların %9,2'si, eğitim alanların %68,1'i) lisanstayken alınmıştır.

4.2.4.7. İnternet Kullanımı

Yüksek lisans öğrencilerinin araştırmaları için gereksinim duydukları bilgiyi bulmada önemli kaynaklar arasında gösterdikleri (%96,6) İnternet'in kullanımı konusunda herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorulmuş ve bulgular Tablo 56'da verilmiştir.

Buna göre, İnternet kullanımını deneklerin %67,2'sinin özel bir kursa giderek ya da kendi çabaları ile öğrenmeye çalıştıkları görülmektedir. Bunun yanında katılımcıların %16'sı da herhangi bir eğitim almadıklarını belirtirken, kendi kendilerine çalıştıklarını belirtenlerle birlikte eğitim almayanların toplam oranı %83'2'dir.

Tablo 56: İnternet Kullanımı Eğitim Durumu

EĞİTİM AŞAMASI		İNTERNET KULLANIMI															
		A		B		C		D		E		F		G		Toplam	
		n	%	n	%	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
	İlköğretim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Ortaöğretim	-	-	1	0,4	1	0,4	-	-	-	-	8	3,1	-	-	10	3,8
	Lisans	1	0,4	6	2,3	28	10,7	-	-	-	-	111	42,4	-	-	146	55,7
	Yüksek lisans	-	-	-	-	4	1,5	-	-	-	-	34	13,0	-	-	38	14,5
	Ortaöğretim ve Lisans	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	1,1	-	-	3	1,1
	Ortaöğretim, Lisans, Y.L.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Lisans ve Y.L.	1	0,4	-	-	2	0,8	-	-	-	-	20	7,6	-	-	23	8,8
	Eğitim almamış	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	42	16,0	42	16,0
	Toplam	2	0,8	7	2,7	35	13,4	-	-	-	-	176	67,2	42	16,0	262	100

A: Kütüphane oryantasyonu/kullanıcı eğitimi kapsamında kütüphaneciler tarafından
 B: Araştırma Yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında kütüphaneciler tarafından
 C: Araştırma Yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusu tarafından
 D: A ve B

E: C ve D
 F: Özel bir kurs ya da kendi kendime çalışarak
 G: Eğitim almamış

Buna karşın İnternet kullanımı konusunda resmi bir eğitim aldıklarını belirten katılımcıların oranı da %16,9 olarak gerçekleşmiştir. Bu konuda gerek bilgi eksikliğinin kendi kendine çalışarak giderilmesi, gerekse eğitim alınması en fazla

lisans eğitimi sırasında olmuştur. Katılımcıların %42,4'ü (kendi kendine çalışanların %63'ü) kendi kendine çalışmayı lisans eğitiminde gerçekleştirdiklerini belirtirken, İnternet kullanımı konusunun lisans eğitiminde bir ders olarak (ya da bir ders kapsamında) öğretildiğini belirten deneklerin oranı da %10,7 (eğitim alanların %63,3'ü)'dir. Söz konusu eğitim daha çok (eğitim alanların %79,3'ü, tüm öğrencilerin %13,4,) araştırma yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusunca verilmiştir.

4.2.4.8. İnternet Arama Motorlarının Kullanımı

İnternet'te bilgi aramada çıkış noktası olan arama motorlarının kullanımı konusunda yüksek lisans öğrencilerinin herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 57'de gösterilmiştir.

İnternet kullanımında olduğu gibi, arama motorlarının kullanımını da yüksek lisans öğrencilerinin büyük çoğunluğu (%64,9) kendi çabaları ile öğrendiklerini belirtirken, eğitim almadıklarını belirten %18,7'lik katılımcı oranı ile, eğitim alamayanların toplamı %83,6'ya yükselmektedir. Kendi kendine çalışmanın en yoğun olarak yapıldığı dönem, %43,5 (kendi kendine çalışanların %67'si) ile lisans aşamasıdır.

Tablo 57: İnternet Arama Motorlarının Kullanımı Eğitim Durumu

EĞİTİM AŞAMASI		İNTERNET ARAMA MOTORLARI KULLANIMI													
		A		B		C		D		E		F		G	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
EĞİTİM AŞAMASI	İlköğretim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Ortaöğretim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	2,3	-	-
	Lisans	2	0,8	4	1,5	27	10,3	-	-	-	-	114	43,5	-	-
	Yüksek lisans	-	-	-	-	6	2,3	-	-	-	-	30	11,5	-	-
	Ortaöğretim ve Lisans	-	-	-	-	1	0,4	-	-	-	-	-	-	1	0,4
	Ortaöğretim, Lisans, Y.L.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Lisans ve Y.L.	1	0,4	-	-	2	0,8	-	-	-	-	20	7,6	-	-
	Eğitim almamış	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	49	18,7
	Toplam	3	1,1	4	1,5	36	13,7	-	-	-	-	170	64,9	49	18,7

A: Kütüphane oryantasyonu/kullanıcı eğitimi kapsamında kütüphaneciler tarafından
 B: Araştırma Yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında kütüphaneciler tarafından
 C: Araştırma Yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusu tarafından
 D: A ve B

E: C ve D
 F: Özel bir kurs ya da kendi kendime çalışarak
 G: Eğitim almamış

Bu konuda resmi bir eğitim aldıklarını belirten katılımcıların oranı ise %16,3 gibi düşük bir orandır. Resmi eğitim aldıklarını söyleyenlerin büyük çoğunluğu (eğitim alanların %63,2'si, tüm öğrencilerin %10,3'ü) bu eğitimin lisansta ve araştırma yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusu tarafından (söz konusu ders kapsamında alanların %75,2'i) verildiğini belirtmişlerdir.

4.2.4.9. Bilgisayarla Bilgi Aranması

Bilgi kaynağı olarak İnternet ve elektronik veritabanlarının bir bütün halinde düşünülerek “bilgisayarla bilgi arama” başlığı ile sorulduğu soruya ilişkin, deneklerin eğitim alma durumları bulguları Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58: Bilgisayarla Bilgi Arama Eğitim Durumu

EĞİTİM AŞAMASI		BİLGİSAYARLA BİLGİ ARAMA															
		A		B		C		D		E		F		G		Toplam	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
EĞİTİM AŞAMASI	İlköğretim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Ortaöğretim	-	-	3	1,1	-	-	-	-	-	-	4	1,5	-	-	7	2,7
	Lisans	1	0,4	5	1,9	23	8,8	-	-	-	-	103	39,3	-	-	133	50,8
	Yüksek lisans	-	-	-	-	4	1,5	-	-	-	-	43	16,4	-	-	47	17,9
	Ortaöğretim ve Lisans	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Ortaöğretim, Lisans, Y.L.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Lisans ve Y.L.	-	-	-	-	4	1,5	-	-	-	-	21	8,0	-	-	25	9,5
	Eğitim almamış	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	51	19,5	51	19,5
	Toplam	1	0,4	8	3,1	31	11,8	-	-	-	-	171	65,3	51	19,5	262	100

A: Kütüphane oryantasyonu/kullanıcı eğitimi kapsamında kütüphaneciler tarafından
 B: Araştırma Yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında kütüphaneciler tarafından
 C: Araştırma Yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusu tarafından
 D: A ve B

E: C ve D
 F: Özel bir kurs ya da kendi kendime çalışarak
 G: Eğitim almamış

Deneklerin önemli bir kısmı (%65,3) bu konudaki bilgi eksikliklerini kendi kendilerine çalışarak gidermeye çalışmışlardır. Buna karşın %19,5'i hiçbir eğitim almadıklarını, %15,3'ü de resmi bir eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Eğitim alanların çoğu (eğitim alanların %72,5'i, tüm öğrencilerin %11,1'i) bunu lisans derslerinden biri olarak ve ders sorumlusundan (eğitim alanların %77,1'i, tüm öğrencilerin %11,8'i) almışlardır. Yüksek lisans öğrencilerinin kendi kendilerine çalışarak bu konuyu öğrenme gayretleri önemli oranda lisans (kendi kendine

çalışanların %60,2'si, tüm öğrencilerin %39,3'ü) ve yüksek lisans (kendi kendine çalışanların 25,1'i, tüm öğrencilerin %16,4'ü) sırasında olmuştur.

4.2.4.10. Bilgi Kaynaklarının Değerlendirilmesi

Araştırmalarda kullanılan bilgi kaynaklarının doğruluk, güvenilirlik, tarafsızlık, güncellik, geçerlilik, vb gibi ölçütlerle değerlendirilmesi bilimsel açıdan son derece önemli bir konudur. Yüksek lisans öğrencilerinin bu konuda eğitim alıp almadıklarına ilişkin sorulan sorunun bulguları Tablo 59'da verilmiştir.

Bilgi kaynaklarının değerlendirilmesi konusunda yüksek lisans öğrencilerinin %85,1'i herhangi bir eğitim almadıklarını belirtirken, söz konusu oranın %22,9'u bu konudaki bilgi eksikliklerini kendi kendilerine öğrenerek kapatmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler bu çalışmayı daha çok (kendi kendine çalışanların %56,7'si, tüm öğrencilerin %13'i) lisans eğitimlerine devam ederken gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 59: Bilgi Kaynaklarını Değerlendirme Eğitim Durumu

		BİLGİ KAYNAKLARINI DEĞERLENDİRME															
		A		B		C		D		E		F		G		Toplam	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
EĞİTİM AŞAMASI	İlköğretim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,4	-	-	1	0,4
	Ortaöğretim	-	-	2	0,8	4	1,5	-	-	-	-	4	1,5	-	-	10	3,8
	Lisans	-	-	4	1,5	18	6,9	-	-	-	-	34	13,0	-	-	56	21,4
	Yüksek lisans	-	-	-	-	7	2,7	-	-	-	-	11	4,2	-	-	18	6,9
	Ortaöğretim ve Lisans	-	-	1	0,4	-	-	-	-	-	-	1	0,4	-	-	2	0,8
	Ortaöğretim, Lisans, Y.L.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Lisans ve Y.L.	-	-	-	-	3	1,1	-	-	-	-	9	3,4	-	-	12	4,6
	Eğitim almamış	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	163	62,2	163	62,2
	Toplam	-	-	7	2,7	32	12,2					60	22,9	163	62,2	262	100

A: Kütüphane oryantasyonu/kullanıcı eğitimi kapsamında kütüphaneciler tarafından
 B: Araştırma Yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında kütüphaneciler tarafından
 C: Araştırma Yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusu tarafından
 D: A ve B

E: C ve D
 F: Kendi kendine öğrenme
 G: Eğitim almamış

Bilgi kaynaklarının değerlendirilmesine ilişkin eğitimi büyük oranda lisans (%6,9, eğitim alanların %46,3'ü,) ve yüksek lisans derslerinden birinde (%2,7,

eğitim alanların %18,1'i) ders sorumlusundan aldıklarını belirten deneklerin toplam oranı ise %14,9'dur.

4.2.4.11. Özet Hazırlama

Elde edilen kaynaklardan araştırmanın amaçları doğrultusunda bilginin alınmasına yönelik işlemlerden, bilginin özetini çıkarma konusunda yüksek lisans öğrencilerinin eğitim durumlarıyla ilgili bulgular Tablo 60'da verilmiştir.

Tablo 60: Özet Hazırlama Eğitim Durumu

EĞİTİM AŞAMASI		ÖZET HAZIRLAMA															
		A		B		C		D		E		F		G		Toplam	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	İlköğretim	-	-	-	-	2	0,8	-	-	-	-	3	1,1	-	-	5	1,9
	Ortaöğretim	-	-	-	-	34	13,0	-	-	-	-	7	2,7	-	-	41	15,6
	Lisans	1	0,4	2	0,8	19	7,3	-	-	-	-	17	6,5	-	-	39	14,9
	Yüksek lisans	-	-	1	0,4	4	1,5	-	-	-	-	12	4,6	-	-	17	6,5
	Ortaöğretim ve Lisans	-	-	-	-	8	3,1	-	-	-	-			-	-	8	3,1
	Ortaöğretim, Lisans, Y.L.	-	-	-	-	8	3,1	-	-	-	-	1	0,4	-	-	9	3,4
	Lisans ve Y.L.	-	-	-	-	3	1,1	-	-	-	-	5	1,9	-	-	8	3,1
	Eğitim almamış	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	135	51,5	135	51,5
	Toplam	1	0,4	3	1,1	78	29,8	-	-	-	-	45	17,2	135	51,5	262	100

A: Kütüphane oryantasyonu/kullanıcı eğitimi kapsamında kütüphaneciler tarafından
 B: Araştırma Yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında kütüphaneciler tarafından
 C: Araştırma Yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusu tarafından
 D: A ve B

E: C ve D
 F: Kendi kendine öğrenme
 G: Eğitim almamış

Buna göre, deneklerin önemli bir bölümü (%68,7) özet hazırlamaya ilişkin herhangi bir resmi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte eğitim almayanlardan %17,2'lik bir oran bu konuda karşılaşmış olduğu sorunları gidermeye yönelik kendi kendilerine çalıştıklarını ifade ederken, bu çalışma en fazla lisans (kendi kendine çalışanların %37,8'i, tüm öğrencilerin %6,5'i) ve yüksek lisans (kendi kendine çalışanların %26,7'si, tüm öğrencilerin %4,6'sı) eğitimine devam edilirken gerçekleştirilmiştir.

Eğitim alanların büyük çoğunluğu (eğitim alanların %41,5'i, tüm öğrencilerin %13'ü) ortaöğretimde bu konuda eğitim gördüklerini belirtirken, araştırma yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusundan bu eğitimi aldıklarını ifade eden deneklerin oranı da %7,3 (eğitim alanların %23,3'ü) olarak

belirlenmiştir. Kullanıcı eğitimi kapsamında bu konuda kütüphanecilerden eğitim alındığı 1 öğrenci (%0,4) tarafından belirtilmiş olmasına karşın, H.Ü. Kütüphaneleri’nde böyle bir eğitimin verilmediği bilinmektedir.

4.2.4.12. Alıntı Yapma/Dipnot Gösterme

Bilgi okuryazarlığının “Kullanma” aşaması kapsamında, araştırma sonuçlarının belli bir düzen içerisinde hazırlanarak başkalarına iletilmesi önemli bir konudur. Bu amaçla elde edilen bilgilerin kişinin kendi bilgileriyle birleştirilerek düzenlenmesi sırasında, bilgilerin alındığı kaynağın belirtilmesi belli kurallar dahilinde gerçekleştirilmelidir. Alıntı yapma/dipnot gösterme kuralları ve teknikleri olarak adlandırılan bu konu ile ilgili yüksek lisans öğrencilerinin eğitim alıp almadıkları sorusuna ilişkin bulgular Tablo 61’de verilmiştir.

Tablo 61: Alıntı Yapma/Dipnot Gösterme Eğitim Durumu

EĞİTİM AŞAMASI		ALINTI YAPMA/DİPNOT GÖSTERME															
		A		B		C		D		E		F		G		Toplam	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	İlköğretim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Ortaöğretim	-	-	1	0,4	5	1,9	-	-	-	-	2	0,8	-	-	8	3,1
	Lisans	1	0,4	3	1,1	52	19,8	-	-	-	-	33	12,6	-	-	89	34,0
	Yüksek lisans	-	-	-	-	32	12,2	-	-	-	-	63	24,0	-	-	96	36,6
	Ortaöğretim ve Lisans	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Ortaöğretim, Lisans, Y.L.	-	-	-	-	1	0,4	-	-	-	-	1	0,4	-	-	2	0,8
	Lisans ve Y.L.	-	-	-	-	8	3,1	-	-	-	-	12	4,6	-	-	20	7,6
	Eğitim almamış	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	47	17,9	47	17,9
	Toplam	1	0,4	4	1,5	98	37,4	-	-	-	-	111	42,4	48	18,3	262	100

A: Kütüphane oryantasyonu/kullanıcı eğitimi kapsamında kütüphaneciler tarafından

B: Araştırma Yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında kütüphaneciler tarafından

C: Araştırma Yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusu tarafından

D: A ve B

E: C ve D

F: Kendi kendine öğrenme

G: Eğitim almamış

Buna göre, ilgili konuda deneklerin önemli bir bölümü (%39,3) eğitim aldıklarını belirtirken, bu eğitim en fazla lisans (eğitim alanların %54,2’si, tüm öğrencilerin %19,8’i) ve yüksek lisans eğitiminde (eğitim alanların %31’i tüm öğrencilerin %12,2’si) araştırma yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusundan (toplam %37,4, eğitim alanların %95,1’i) alınmıştır.

Alıntı yapma/dipnot gösterme konusunda herhangi bir eğitim almadıklarını belirten deneklerin oranı %60,7 iken, bunun %42,4'ü bu konudaki bilgi eksikliklerini kendi çabaları ile gidermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin bilgi gereksiniminin en fazla duyulduğu dönemin bir yansıması olarak, öğrenciler bu çalışmayı en çok lisans eğitime (kendi kendine çalışanların %29,7'si, tüm öğrencilerin %12,6'sı) ve yüksek lisans eğitime (kendi kendine çalışanların %56,6'sı, tüm öğrencilerin %24'ü) devam ederlerken gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

4.2.4.13. Kaynakça (Bibliyografya) Hazırlama

Araştırmada kullanılan kaynakların belirtilmesi amacıyla kaynakça hazırlama konusunda, yüksek lisans öğrencilerinin eğitim alma durumları Tablo 62'de gösterilmiştir.

Daha önceden geçen konulara oranla kaynakça hazırlama konusunda katılımcıların önemli bir bölümünün (%42) bu konuda resmi bir eğitim aldıkları görülmektedir. Bu öğrencilerin %21,8'i (eğitim alanların %51,9'u) bu eğitimi lisansta, %12,2'si, (eğitim alanların %29'u) yüksek lisansta ve %3,4'ü de (eğitim alanların %8'i) hem lisans hem de yüksek lisansta araştırma yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusundan aldıkları görülmektedir.

Bu konuda herhangi bir eğitim almadıklarını belirten katılımcıların oranı %58'dir. Buna karşın, deneklerin %41,2'si kaynakça hazırlama konusunu kendi gayretleri ile öğrenmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Kendi çabaları ile bu konudaki bilgi eksikliklerini gidermeye çalışan öğrenciler de bu çalışmalarını önemli oranda yüksek lisans (kendi kendine çalışanların %61,2'si, tüm öğrencilerin %25,2'si) ve lisans eğitimi (kendi kendine çalışanların %28,6'sı, tüm öğrencilerin %11,8'i) sırasında gerçekleştirmişlerdir.

Tablo 62: Kaynakça Hazırlama Eğitim Durumu

EĞİTİM AŞAMASI		KAYNAKÇA (BİBLİYOGRAFYA) HAZIRLAMA															
		A		B		C		D		E		F		G		Toplam	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	İlköğretim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Ortaöğretim	-	-	1	0,4	6	2,3	-	-	-	-	1	0,4	-	-	8	3,1
	Lisans	-	-	5	1,9	57	21,8	-	-	-	-	31	11,8	-	-	93	35,5
	Yüksek lisans	-	-	-	-	32	12,2	-	-	-	-	66	25,2	-	-	98	37,4
	Ortaöğretim ve Lisans	-	-	-	-	1	0,4	-	-	-	-	1	0,4	-	-	2	0,8
	Ortaöğretim, Lisans, Y.L.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Lisans ve Y.L.	-	-	-	-	8	3,1	-	-	-	-	9	3,4	-	-	17	6,5
	Eğitim almamış	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	44	16,8	44	16,8
	Toplam	-	-	6	2,3	104	39,7	-	-	-	-	108	41,2	44	16,8	262	100

A: Kütüphane oryantasyonu/kullanıcı eğitimi kapsamında kütüphaneciler tarafından
 B: Araştırma Yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında kütüphaneciler tarafından
 C: Araştırma Yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusu tarafından
 D: A ve B

E: C ve D
 F: Kendi kendine öğrenme
 G: Eğitim almamış

4.2.4.14. Araştırma Sonuçlarının Yazılması

Bilgi okuryazarlığının “Kullanma” aşaması bir bütün olarak düşünülerek, yüksek lisans öğrencilerine araştırma sonuçlarının yazılması konusunda eğitim alıp almadıkları sorulmuş ve sonuçlar Tablo 63’te verilmiştir.

Tablo 63: Araştırma Sonuçlarının Yazılması Eğitim Durumu

EĞİTİM AŞAMASI		ARAŞTIRMA SONUÇLARINI YAZMA															
		A		B		C		D		E		F		G		Toplam	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	İlköğretim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Ortaöğretim	1	0,4	-	-	4	1,5	-	-	-	-	4	1,5	-	-	9	3,4
	Lisans	-	-	7	2,7	47	17,9	-	-	-	-	36	13,7	-	-	90	34,4
	Yüksek lisans	-	-	-	-	27	10,3	-	-	-	-	41	15,6	-	-	68	26,0
	Ortaöğretim ve Lisans	-	-	-	-	2	0,8	-	-	-	-	1	0,4	-	-	3	1,1
	Ortaöğretim, Lisans,Y.L.	-	-	-	-	2	0,8	-	-	-	-	6	2,3	-	-	8	3,1
	Lisans ve Y.L.	-	-	-	-	11	4,2	-	-	-	-	24	9,2	-	-	35	13,4
	Eğitim almamış	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	49	18,7	49	18,7
	Toplam	1	0,4	7	2,7	93	35,5	-	-	-	-	112	42,7	49	18,7	262	100

A: Kütüphane oryantasyonu/kullanıcı eğitimi kapsamında kütüphaneciler tarafından
 B: Araştırma Yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında kütüphaneciler tarafından
 C: Araştırma Yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusu tarafından
 D: A ve B

E: C ve D
 F: Kendi kendine öğrenme
 G: Eğitim almamış

Bu konuda da yüksek lisans öğrencilerinin önemli bir bölümünün (%61,4) eğitim almadıkları görülmektedir. Bununla birlikte deneklerin %42,7'si çoğunlukla lisans (kendi kendine çalışanların %32'si, tüm öğrencilerin %13,7'si) ve yüksek lisans (kendi kendine çalışanların %36,5'i, tüm öğrencilerin %15,6'sı) eğitimi sırasında olmak üzere, bu konudaki sorunlarını kendi başlarına çalışarak gidermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Buna karşın çoğunluğu lisans (%17,9, eğitim alanların %46,4'ü) ve yüksek lisans (%10,3, eğitim alanların %26,7'si) eğitimi sırasında ve araştırma yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusu tarafından olmak üzere deneklerin %38,6'sı bu konuda eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

4.2.4.15. Bilgisayar Destekli Sunum Yapılması

Araştırma sonuçlarının başkalarına etkin bir biçimde iletilmesi konusunda önemli araçlardan biri olan bilgisayar destekli sunum yapılmasında, yüksek lisans öğrencilerinin eğitim alma durumlarına ilişkin sonuçlar Tablo 64'de görülmektedir.

Tablo 64: Bilgisayar Destekli Sunum Yapılması Eğitim Durumu

		BİLGİSAYAR DESTEKLİ SUNUM YAPMA															
		A		B		C		D		E		F		G		Toplam	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
EĞİTİM AŞAMASI	İlköğretim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Ortaöğretim	-	-	2	0,8	1	0,4	-	-	-	-	1	0,4	-	-	4	1,5
	Lisans	-	-	4	1,5	28	10,7	-	-	-	-	30	11,5	-	-	62	23,7
	Yüksek lisans	1	0,4	-	-	3	1,1	-	-	-	-	60	22,9	-	-	64	24,4
	Ortaöğretim ve Lisans	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Ortaöğretim, Lisans, Y.L.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Lisans ve Y.L.	-	-	-	-	2	0,8	-	-	-	-	8	3,1	-	-	10	3,8
	Eğitim almamış	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	122	46,6	122	46,6
	Toplam	1	0,4	6	2,3	34	13,0	-	-	-	-	99	37,7	122	46,6	262	100

A: Kütüphane oryantasyonu/kullanıcı eğitimi kapsamında kütüphaneciler tarafından
 B: Araştırma Yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında kütüphaneciler tarafından
 C: Araştırma Yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusu tarafından
 D: A ve B

E: C ve D
 F: Özel bir kurs ya da kendi kendime çalışarak
 G: Eğitim almamış

Bilgisayar destekli sunum yapılması konusunda yüksek lisans öğrencilerinin %84,3'ü herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte bu

konuda resmi bir eğitim almamalarına karşın %38,2 gibi önemli bir oranın da bu konuyu kendi gayretleri ile öğrenmeye çalıştıkları görülmektedir. Çoğunluğu araştırma yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusu tarafından ve lisans eğitimi sırasında (%10,7, eğitim alanların %68,1'i) olmak üzere, öğrencilerin %15,7'lik bir kısmı da bu konuda eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

4.2.4.16. Bilgi Kaynaklarının Kullanımına İlişkin Etik/Yasal Konular

Bilginin aranması, bulunması, elde edilmesi, kullanılması ve iletilmesinin etik/yasal kurallar çerçevesinde gerçekleştirilmesi, bilgi okuryazarı bireyin bilmesi ve uyması gereken bir konudur. Lisans öğrencilerine oranla daha yoğun bir bilgi tüketicisi olan yüksek lisans öğrencilerinin bu konuda herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 65'de verilmiştir.

Tablo 65: Bilgi Kaynaklarının Kullanımına İlişkin Etik/Yasal Konular Eğitim Durumu

EĞİTİM AŞAMASI		BİLGİ KAYNAKLARININ KULLANIMINDA ETİK/YASAL KONULAR															
		A		B		C		D		E		F		G		Toplam	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	İlköğretim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Ortaöğretim	-	-	2	0,8	4	1,5	-	-	-	-	1	0,4	-	-	7	2,7
	Lisans	1	0,4	3	1,1	26	9,9	-	-	-	-	14	5,3	-	-	44	16,8
	Yüksek lisans	1	0,4	-	-	5	1,9	-	-	-	-	13	5,0	-	-	19	7,3
	Ortaöğretim ve Lisans	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,4	-	-	1	0,4
	Ortaöğretim, Lisans, Y.L.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Lisans ve Y.L.	-	-	-	-	3	1,1	-	-	-	-	4	1,5	-	-	7	2,7
	Eğitim almamış	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	184	7,2	184	70,2
	Toplam	2	0,8	5	1,9	38	14,5	-	-	-	-	33	12,6	184	70,2	262	100

A: Kütüphane oryantasyonu/kullanıcı eğitimi kapsamında kütüphaneciler tarafından

B: Araştırma Yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında kütüphaneciler tarafından

C: Araştırma Yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusu tarafından

D: A ve B

E: C ve D

F: Kendi kendine öğrenme

G: Eğitim almamış

Bu konuda yüksek lisans öğrencilerinin %70,2'sinin resmi herhangi bir eğitim almadıkları görülmektedir. Bu orana kendi çabaları ile bu konudaki bilgi eksikliklerini gidermeye çalışan %12,6'lık oran da eklendiğinde, yüksek lisans öğrencilerinin %82,8'inin bu konuda herhangi bir eğitim almadıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme çabaları büyük oranda lisans (kendi kendine

Çalışanların %42'si, katılımcıların %5,3'ü) ve yüksek lisans (kendi kendine çalışanların %39,7'si, katılımcıların %5'i) eğitimi sırasında olmuştur.

Bu konuda eğitim aldıklarını belirtenlerin oranı da %17,2'dir. Diğer konularda olduğu gibi etik/yasal konulara ilişkin alınan eğitim, önemli oranda (eğitim alanların %66,3'ü, tüm öğrencilerin %11,4'ü) lisans eğitiminde ve araştırma yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusundan (eğitim alanların %84,3'ü, tüm öğrencilerin %14,5'i) alınmıştır.

4.2.5. Öğrencilerin Eğitim Alma Durumları ve İlgili Konularda Zorlanma Düzeyleri Arasındaki İlişki (Betimsel İstatistikler ve Varyans Analizi)

Bu bölümde, anketin ikinci bölümünde yer alan bilgi okuryazarlığı kapsamındaki bazı konularda deneklerin eğitim alma durumları ile üçüncü bölümde bu konularla ilgili zorlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik betimsel istatistikler ve testler yapılmıştır.

İkinci bölümde yer alan sorularda, deneklerin verilen konularda eğitim alıp almadıkları ve eğitim aldıklarını belirtenlerin bu eğitimi kimden aldıkları ile, sorunun ikinci aşaması olan bu eğitimi hangi aşamada aldıklarına ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Buna göre verilen konularda eğitim alanlar eğitimini kimden aldıkları ve eğitimlerinin hangi aşamalarında aldıklarını belirtirken, eğitim almayanlar soruları boş bırakmışlardır. Bu bölümde yapılacak testlerdeki amacın eğitim alma durumunun zorlanma düzeyini etkileyip etkilemediği olduğundan, ilk aşamada yanıtların yeniden kodlanmasına gereksinim duyulmuştur. Bu bağlamda verilen konuda eğitim alanlar, bu eğitimi kimden ve nereden aldıklarına bakılmaksızın 1, kendi kendine öğrenenler 2, eğitim alamayanlar da 3 biçiminde farklı bir değişken olarak yeniden kodlanmıştır. Bu şekli ile yapılan betimsel istatistikler ve varyans analizlerinin sonuçları aşağıdadır.

4.2.5.1. Kütüphane Kullanımı

“Kütüphane kullanımı konusunda herhangi bir eğitim almış olanlar, eğitim almayanlara göre ilgili sorularda daha mı az zorlanmaktadırlar?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla öncelikle betimsel istatistikler yapılmıştır. Bu kapsamda eğitim alma durumuna göre ilgili sorulardaki zorlanma düzeyleri ortalamaları ile standart sapmaları verilmiştir (Tablo 66).

Tablo 66: Kütüphane Eğitimi Alma Durumu ve İlgili Sorular Bazında Betimsel İstatistikler

Sorular	EĞİTİM DURUMU							
	Eğitim Alan n=89		Kendi Çalışan n=63		Eğitim Almayan n=110		TOPLAM n=262	
	\bar{X}	s	\bar{X}	S	\bar{X}	s	\bar{X}	s
5. Gerekseim duyduğum bilgiyi nasıl ve nerede bulacağımı bilmekte	3,01	0,87	3,06	0,84	2,69	0,79	2,88	0,84
6. Bilginin ve bilgi kaynaklarının kütüphanelerde/ veritabanlarında nasıl düzenlendiğini anlamakta (kütüphane sınıflama sistemleri, konu başlıkları, vb)	3,03	0,97	2,87	0,9	2,49	0,8	2,76	0,91
7. Farklı türde basılı bilgi kaynaklarını (indeks, ansiklopedi, sözlük, rehber, kronoloji, vb) kullanmakta	3,42	0,85	3,19	0,83	2,8	0,86	3,1	0,89
13. Bibliyografya, indeks, katalog, veritabanı gibi erişim kaynaklarından hangi tür bilgi elde edebileceğimi anlamakta	3,26	0,87	3,15	0,88	2,8	0,85	3,04	0,89
14. Tam metin ya da bibliyografik bilgi içeren kaynakları ayırt etmekte	3,41	0,87	3,15	0,91	3,07	0,94	3,2	0,92
25. Kütüphanede aradığımı bulmakta	3,53	0,79	3,38	0,79	2,79	0,74	3,18	0,84
26. Kütüphane kataloğunu kullanmakta	3,66	0,89	3,44	0,77	2,81	0,75	3,25	0,89
27. Katalogdaki bilgileri anlamakta/çözümlemekte	3,64	0,82	3,41	0,83	2,83	0,73	3,24	0,86
28. Katalogda bulduğum kaynağı rafta bulmakta	3,11	1,02	3,03	0,84	2,57	0,87	2,86	0,95
29. Başka kütüphanelerden kaynak sağlanması için kütüphanemizin verdiği hizmetlerden (belge sağlama) yararlanmakta	2,25	1,07	2,17	0,92	1,61	0,75	1,96	0,95
30. Başka kütüphaneleri kullanmakta	3,38	0,94	3,22	0,79	2,92	0,84	3,15	0,88

Gruplar arası ortalama farklarının anlamlı olup olmadığına ilişkin ise varyans

analizi yapılmıştır (Tablo 67). Zorlanma düzeyi farklılıkları tüm sorularda $\alpha=0,05$

düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 67: Kütüphane Eğitimi Alma Durumu ve İlgili Sorulara Ait ANOVA Tablosu

Soru		Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p	Soru		Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p
5	G. arası	7,564	2	3,782	5,435	,005	26	G. arası	38,060	2	19,030	29,02	,000
	G. içi	180,226	259	,696				G. içi	169,807	259	,656		
	Toplam	187,790	261					Toplam	207,866	261			
6	G. arası	15,424	2	7,712	9,726	,000	27	G. arası	34,055	2	17,028	27,08	,000
	G. içi	205,374	259	,793				G. içi	162,819	259	,629		
	Toplam	220,798	261					Toplam	196,874	261			
7	G. arası	19,918	2	9,959	13,64	,000	28	G. arası	16,593	2	8,297	9,779	,000
	G. içi	189,090	259	,730				G. içi	219,731	259	,848		
	Toplam	209,008	261					Toplam	236,324	261			
13	G. arası	11,910	2	5,955	7,887	,000	29	G. arası	23,657	2	11,828	14,17	,000
	G. içi	195,541	259	,755				G. içi	216,099	259	,834		
	Toplam	207,450	261					Toplam	239,756	261			
14	G. arası	6,005	2	3,003	3,576	,029	30	G. arası	10,575	2	5,287	7,011	,001
	G. içi	217,449	259	,840				G. içi	195,318	259	,754		
	Toplam	223,454	261					Toplam	205,893	261			
25	G. arası	30,675	2	15,338	25,60	,000							
	G. içi	155,160	259	,599									
	Toplam	185,836	261										

Hangi gruplar arasında farklılıkların olduğunun belirlenmesine yönelik “çoklu karşılaştırma testleri”nden Tukey HSD Testi’ne başvurulmuştur (Tablo 68). Buna göre kütüphane eğitimi almayan öğrenciler, “gereksinim duyulan bilginin nasıl ve nerede bulunacağını bilmekte” (5); “bilginin ve bilgi kaynaklarının kütüphanelerde/ veritabanlarında nasıl düzenlendiğini anlamakta (kütüphane sınıflama sistemleri, konu başlıkları, vb)” (6); “farklı türde basılı bilgi kaynaklarını (indeks, ansiklopedi, sözlük, rehber, kronoloji, vb) kullanmakta” (7); “bibliyografya, indeks, katalog, veritabanı gibi erişim kaynaklarından hangi tür bilgi elde edebileceğini anlamakta” (13); “kütüphanede aranılanı bulmakta” (25); “kütüphane kataloğunu kullanmakta” (26); “katalogdaki bilgileri anlamakta/çözümlemekte” (27); “katalogda bulunan kaynağı rafta bulmakta” (28) ve “başka kütüphanelerden kaynak sağlanması için kütüphanenin verdiği hizmetlerden (belge sağlama) yararlanmakta” (29) ifadeleri ile belirtilen etkinliklerde, hem eğitim alan öğrencilere hem de kendi kendine çalışarak öğrendiğini belirten öğrencilere göre daha fazla zorlanmaktadırlar.

Tablo 68: Kütüphane Kullanımı Eğitim Durumu ve İlgili Sorulara Ait Test Sonuçları

Soru			Ort.	Sh	p	Soru			Ort.	Sh	p
			Farkı						Farkı		
5	Tukey HSD	E+	KK	-0,052	,1373	26	Tukey HSD	E+	KK	,2185	,1333
			E-	,3203*	,1189				E-	,8447*	,1154
		KK	E+	-0,052	,1373			KK	E+	-,2185	,1333
			E-	,3726*	,1318				E-	,6263*	,1279
		E-	E+	-,3203*	,1189			E-	E+	-,8447*	,1154
			KK	-,3726*	,1318				KK	-,6263*	,1279
6	Tukey HSD	E+	KK	,1607	,1466	27	Tukey HSD	E+	KK	,2278	,1305
			E-	,5428*	,1270				E-	,8041*	,1130
		KK	E+	-,1607	,1466			KK	E+	-,2278	,1305
			E-	,3821*	,1407				E-	,5763*	,1253
		E-	E+	-,5428*	,1270			E-	E+	-,8041*	,1130
			KK	-,3821*	,1407				KK	-,5763*	,1253
7	Tukey HSD	E+	KK	,2365	,1407	28	Tukey HSD	E+	KK	,0806	,1517
			E-	,6270*	,1218				E-	,5396*	,1313
		KK	E+	-,2365	,1407			KK	E+	-,0806	,1517
			E-	,3905*	,1350				E-	,4590*	,1455
		E-	E+	-,6270*	,1218			E-	E+	-,5396*	,1313
			KK	-,3905*	,1350				KK	-,4590*	,1455
13	Tukey HSD	E+	KK	,1109	,1431	29	Tukey HSD	E+	KK	,0838	,1504
			E-	,4697*	,1239				E-	,6402*	,1302
		KK	E+	-,1109	,1431			KK	E+	-,0838	,1504
			E-	,3587*	,1373				E-	,5564*	,1443
		E-	E+	-,4697*	,1239			E-	E+	-,6402*	,1302
			KK	-,3587*	,1373				KK	-,5564*	,1443
14	Tukey HSD	E+	KK	,2570	,1509	30	Tukey HSD	E+	KK	,1598	,1430
			E-	,3430*	,1306				E-	,4547*	,1238
		KK	E+	-,2570	,1509			KK	E+	-,1598	,1430
			E-	,0086	,1448				E-	,2949	,1372
		E-	E+	-,3430*	,1306			E-	E+	-,4547*	,1238
			KK	-,0086	,1448				KK	-,2949	,1372
25	Tukey HSD	E+	KK	,1584	,1274			E+	KK	,1584	,1274
			E-	,7484*	,1104				E-	,7484*	,1104
		KK	E+	-,1584	,1274			KK	E+	-,1584	,1274
			E-	,5900*	,1223				E-	,5900*	,1223
		E-	E+	-,7484*	,1104			E-	E+	-,7484*	,1104
			KK	-,5900*	,1223				KK	-,5900*	,1223

Bunun yanında “tam metin ya da bibliyografik bilgi içeren kaynakları ayırt etmekte” (14) ve “başka kütüphaneleri kullanmakta” (30) etkinliklerinde kütüphane kullanımı eğitimi almayanlar yalnızca eğitim alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha fazla zorlandıkları görülmüştür. Başka bir deyişle, kütüphane kullanımı

konusunda eğitim almamış olmak, araştırmalarda kütüphane ve kütüphane kaynaklarının kullanımında zorlanmaya neden olmaktadır.

4.2.5.2. Katalog Kullanımı

Kütüphane kullanımına bağlı bir başka konu olan katalog kullanımında, deneklerin zorlanma düzeylerinin bu konuda eğitim alma durumuna göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin olarak da betimsel istatistikler ve varyans analizi çalışılmıştır. Betimsel istatistikler kapsamında grupların ilgili sorulardaki zorlanma ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir (Tablo 69).

Tablo 69: Katalog Kullanımı Eğitim Alma Durumu ve İlgili Sorular Bazında Betimsel İstatistikler

Sorular	EĞİTİM DURUMU							
	Eğitim Alan n=74		Kendi Çalışan n=78		Eğitim Almayan n=110		TOPLAM n=262	
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
5. Gereksinim duyduğum bilgiyi nasıl ve nerede bulacağımı bilmekte	2,97	0,84	3,15	0,86	2,64	0,77	2,88	0,84
6. Bilginin ve bilgi kaynaklarının kütüphanelerde/veritabanlarında nasıl düzenlendiğini anlamakta	3,09	0,87	2,88	0,99	2,46	0,79	2,76	0,91
7. Farklı türde basılı bilgi kaynaklarını (indeks, ansiklopedi, sözlük, rehber, kronoloji, vb) kullanmakta	3,4	0,87	3,25	0,82	2,8	0,86	3,1	0,89
13. Bibliyografya, indeks, katalog, veritabanı gibi erişim kaynaklarından hangi tür bilgi elde edebileceğimi anlamakta	3,32	0,84	3,2	0,9	2,74	0,82	3,04	0,89
14. Tam metin ya da bibliyografik bilgi içeren kaynakları ayırt etmekte	3,4	0,82	3,29	0,96	3,01	0,92	3,2	0,92
25. Kütüphanede aradığımı bulmakta	3,6	0,8	3,33	0,78	2,8	0,73	3,18	0,84
26. Kütüphane kataloğunu kullanmakta	3,75	0,88	3,38	0,84	2,82	0,71	3,25	0,89
27. Katalogdaki bilgileri anlamakta/ çözümlenmekte	3,7	0,82	3,37	0,83	2,85	0,73	3,24	0,86
28. Katalogda bulduğum kaynağı rafta bulmakta	3,17	1,01	2,98	0,91	2,57	0,85	2,86	0,95
29. Başka kütüphanelerden kaynak sağlanması için kütüphanenin verdiği hizmetlerden yararlanmakta	2,32	1,07	2,05	0,91	1,67	0,81	1,96	0,95
30. Başka kütüphaneleri kullanmakta	3,43	0,92	3,23	0,83	2,9	0,84	3,15	0,88

Grupların ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin

yapılan varyans analizi sonucunda, tüm sorular $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı olduğu

görülmüştür. (Tablo 70).

Tablo 70: Katalog Kullanımı Eğitim Durumu ve İlgili Sorulara Ait ANOVA Tablosu

Soru		Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p	Soru		Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p
5	G. arası	12,52	2	6,26	9,25	0,00	26	G. arası	40,07	2	20,03	30,92	0,00
	G. içi	175,27	259	0,68				G. içi	167,80	259	0,65		
	Toplam	187,79	261					Toplam	207,87	261			
6	G. arası	19,14	2	9,57	12,29	0,00	27	G. arası	33,52	2	16,76	26,58	0,00
	G. içi	201,65	259	0,78				G. içi	163,35	259	0,63		
	Toplam	220,80	261					Toplam	196,87	261			
7	G. arası	18,70	2	9,35	12,72	0,00	28	G. arası	17,70	2	8,85	10,49	0,00
	G. içi	190,31	259	0,74				G. içi	218,62	259	0,84		
	Toplam	209,01	261					Toplam	236,32	261			
13	G. arası	17,64	2	8,82	12,04	0,00	29	G. arası	19,53	2	9,76	11,48	0,00
	G. içi	189,81	259	0,73				G. içi	220,23	259	0,85		
	Toplam	207,45	261					Toplam	239,76	261			
14	G. arası	7,44	2	3,72	4,46	0,01	30	G. arası	12,79	2	6,40	8,58	0,00
	G. içi	216,02	259	0,83				G. içi	193,10	259	0,75		
	Toplam	223,45	261					Toplam	205,89	261			
25	G. arası	31,27	2	15,63	26,20	0,00							
	G. içi	154,57	259	0,60									
	Toplam	185,84	261										

Bu farklılıkların sorular bazında hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Tukey HSD Testi sonuçlarında, verilen ifadelerin bir çoğunda eğitim almayanların alanlara ve kendi kendine çalışarak öğrenen öğrencilere oranla daha fazla zorlandıkları görülmüştür (Tablo 71). “Gereksinim duyulan bilginin nasıl ve nerede bulunacağını bilmekte”(5); “bilginin ve bilgi kaynaklarının kütüphanelerde/veritabanlarında nasıl düzenlendiğini anlamakta (kütüphane sınıflama sistemleri, konu başlıkları, vb)” (6); “farklı türde basılı bilgi kaynaklarını (indeks, ansiklopedi, sözlük, rehber, kronoloji, vb) kullanmakta” (7); “bibliyografya, indeks, katalog, veritabanı gibi erişim kaynaklarından hangi tür bilgi elde edilebileceğini anlamakta” (13); “kütüphanede aranılanı bulmakta” (25); “katalogda bulunan kaynağı rafta bulmakta” (28) ve “başka kütüphanelerden kaynak sağlanması için kütüphanenin verdiği hizmetlerden (belge sağlama) yararlanmakta” (29) ve “başka kütüphaneleri kullanmakta” (30) ifadeleri ile belirtilen etkinliklerde eğitim almayan öğrencilerin hem eğitim alan hem de kendi kendine öğrenmeye çalıştığını belirten öğrencilere göre daha fazla zorlandıkları görülürken, “tam metin ya da bibliyografik bilgi içeren kaynakları ayırt etmekte” (14) yalnızca eğitim alanlara göre anlamlı düzeyde daha fazla zorlandıkları görülmüştür. Ayrıca “kütüphanede aranılanı bulmakta” (25) ve “kütüphane katalogunu kullanmakta” (26) eğitim alan öğrencilerin hem almayanlar

hem de kendi kendine öğrenmeye çalıştıklarını belirten öğrencilere oranla anlamlı düzeyde daha az zorlandıkları görülmüştür.

Tablo 71: Katalog Kullanımı Eğitim Durumu ve İlgili Sorulara Ait Test Sonuçları

Soru			Ort. Farkı	Sh	p	Soru			Ort. Farkı	Sh	p
5	Tukey HSD	E+	KK-,1809 E-,3275*	,1335 ,1237	,365 ,022	26	Tukey HSD	E+	KK-,3721* E-,9295*	,1306 ,1210	,0121 ,000
		KK	E+,1809 E-,5084*	,1335 ,1218	,365 ,000			KK	E+,3721* E-,5573*	,1306 ,1191	,012 ,000
		E-	E+,3275* KK-,5084*	,1237 ,1218	,022 ,000			E-	E+,9295* KK-,5573*	,1210 ,1191	,000 ,000
6	Tukey HSD	E+	KK-,2100 E-,6310*	,1432 ,1327	,307 ,000	27	Tukey HSD	E+	KK-,3309* E-,8482*	,1289 ,1194	,028 ,000
		KK	E+,2100 E-,4210*	,1432 ,1306	,307 ,004			KK	E+,3309* E-,5172*	,1289 ,1176	,028 ,000
		E-	E+,6310* KK-,4210*	,1327 ,1306	,000 ,004			E-	E+,8482* KK-,5172*	,1194 ,1176	,000 ,000
7	Tukey HSD	E+	KK-,1490 E-,6054*	,1391 ,1289	,532 ,000	28	Tukey HSD	E+	KK-,1885 E-,6029*	,1491 ,1381	,415 ,000
		KK	E+,1490 E-,4564*	,1391 ,1269	,532 ,001			KK	E+,1885 E-,4145*	,1491 ,1360	,415 ,007
		E-	E+,6054* KK-,4564*	,1289 ,1269	,000 ,001			E-	E+,6029* KK-,4145*	,1381 ,1360	,000 ,007
13	Tukey HSD	E+	KK-,1192 E-,5789*	,1389 ,1287	,667 ,000	29	Tukey HSD	E+	KK-,2730 E-,6516*	,1496 ,1386	,192 ,000
		KK	E+,1192 E-,4597*	,1389 ,1267	,667 ,001			KK	E+,2730 E-,3786*	,1496 ,1365	,192 ,012
		E-	E+,5789* KK-,4597*	,1287 ,1267	,000 ,001			E-	E+,6516* KK-,3786*	,1386 ,1365	,000 ,012
14	Tukey HSD	E+	KK-,1105 E-,3872*	,1482 ,1373	,736 ,013	30	Tukey HSD	E+	KK-,2017 E-,5233*	,1401 ,1298	,366 ,000
		KK	E+,1105 E-,2767	,1482 ,1352	,736 ,101			KK	E+,2017 E-,3217*	,1401 ,1278	,366 ,023
		E-	E+,3872* KK-,2767	,1373 ,1352	,013 ,101			E-	E+,5233* KK-,3217*	,1298 ,1278	,000 ,044
25	Tukey HSD	E+	KK-,2748 E-,8081*	,1254 ,1161	,073 ,000						
		KK	E+,2748 E-,5333*	,1254 ,1144	,073 ,000						
		E-	E+,8081* KK-,5333*	,1161 ,1144	,000 ,000						

4.2.5.3. Bilgi Kaynaklarının Özellikleri

“Bilgi kaynaklarının özelliklerine ilişkin sorulardaki (7-9, 12-14) zorlanma düzeyleri, deneklerin bu konuda eğitim alıp almadıklarına göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt bulmak amacı ile yapılan betimsel istatistikler ve varyans analizinin sonuçları aşağıda gösterilmiştir.

Öncelikle yapılan betimsel istatistikler kapsamında grupların ilgili sorulardaki zorlanma düzeyleri ortalamaları Tablo 72’de verilmiştir.

Tablo 72: Bilgi Kaynaklarının Özellikleri Eğitimi Alma Durumu ve İlgili Sorular Bazında Betimsel İstatistikler

Sorular	ENSTİTÜLER							
	Eğitim Alan n=82		Kendi Çalışan n=66		Eğitim Almayan n=114		TOPLAM n=262	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
7. Farklı türde basılı bilgi kaynaklarını (indeks, ansiklopedi, sözlük, rehber, kronoloji, vb) kullanmakta	3,48	0,82	3,26	0,75	2,75	0,9	3,11	0,89
8. Amacı ve hitap ettiği kitle açısından bilgi kaynak türlerini ayırt etmekte (popüler/bilimsel; güncel/tarihi,vb)	3,21	0,89	3,06	0,89	2,78	0,82	2,98	0,88
9. Hangi türdeki bilgi kaynağının araştırdığım konu açısından daha yararlı olabileceğine karar vermekte	2,99	0,91	2,98	0,97	2,74	0,86	2,88	0,91
12. Araştırma yöntemine en uygun bilgi erişim kaynağını (bibliyografya, indeks, veritabanı, web, vb) seçmekte	3,06	0,96	2,76	0,84	2,56	0,8	2,77	0,89
13. Bibliyografya, indeks, katalog, veritabanı gibi erişim kaynaklarından hangi tür bilgi elde edebileceğimi anlamakta	3,3	0,88	3,24	0,86	2,75	0,83	3,05	0,89
14. Tam metin ya da bibliyografik bilgi içeren kaynakları ayırt etmekte	3,4	0,93	3,33	0,92	3	0,89	3,21	0,93

Daha sonra yapılan varyans analizi sonucunda, grupların ortalamaları arasındaki bu farkların, soru 9 dışındaki tüm sorularda $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür (Tablo 73).

Tablo 73: Bilgi Kaynaklarının Özellikleri Eğitimi Alma Durumu ve İlgili Sorulara Ait ANOVA Tablosu

Soru	Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p	Soru	Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p
7	G. arası 26,81 G. içi 182,20 Toplam 209,01	2 259 261	13,41 0,70	19,06	,000	12	G. arası 11,91 G. içi 192,89 Toplam 204,80	2 259 261	5,96 0,75	8,00	,000
8	G.arası 9,19 G. içi 190,75 Toplam 199,94	2 259 261	4,59 0,74	6,24	,000	13	G. arası 18,33 G. içi 189,12 Toplam 207,45	2 259 261	9,16 0,73	12,55	,000
9	G. arası 4,01 G. içi 212,08 Toplam 216,09	2 259 261	2,01 0,82	2,45	,009	14	G. arası 9,07 G. içi 214,39 Toplam 223,45	2 259 261	4,53 0,83	5,48	,001

Tablo 74: Bilgi Kaynaklarının Özellikleri Eğitim Alma Durumu ve İlgili Sorulara Ait Test Sonuçları

Soru			Ort. Farkı	Sh	p	Soru			Ort. Farkı	Sh	p
7	Tukey HSD	E+	KK	,2180	,1387	13	Tukey HSD	E+	KK	,0624	,1413
		E-	KK	,7212*	,1214			E-	KK	,5593*	,1237
		E+	KK	-,2180	,1387			E+	KK	-,0624	,1413
		E-	KK	-,5032*	,1297			E-	KK	-,4968*	,1322
		E+	KK	-,7212*	,1214			E+	KK	-,5593*	,1237
		E-	KK	-,5032*	,1297			E-	KK	-,4968*	,1322
8	Tukey HSD	E+	KK	,1467	,1419	14	Tukey HSD	E+	KK	,0691	,1505
		E-	KK	,4266*	,1243			E-	KK	,4024*	,1317
		E+	KK	-,1467	,1419			E+	KK	-,0691	,1505
		E-	KK	-,2799	,1327			E-	KK	-,3333	,1407
		E+	KK	-,4266*	,1243			E+	KK	-,4024*	,1317
		E-	KK	-,2799	,1327			E-	KK	-,3333	,1407
12	Tukey HSD	E+	KK	,3034	,1427	14	Tukey HSD	E+	KK	,0691	,1505
		E-	KK	,4996*	,1250			E-	KK	,4024*	,1317
		E+	KK	-,3034	,1427			E+	KK	-,0691	,1505
		E-	KK	-,1962	,1335			E-	KK	-,3333	,1407
		E+	KK	-,4996*	,1250			E+	KK	-,4024*	,1317
		E-	KK	-,1962	,1335			E-	KK	-,3333	,1407

Hangi gruba ait ortalamaların birbirinden farklı olduğunu saptayabilmek için başvurulmuş Tukey HSD Testi sonuçlarına göre (Tablo 74); “farklı türde bilgi kaynaklarını kullanmakta” (7) ve “bibliyografya, indeks, katalog, veritabanı gibi erişim kaynaklarından hangi tür bilgi elde edilebileceğini anlamakta” (13) eğitim almayan öğrenciler diğer iki gruba göre; “amacı ve hitap ettiği kitle açısından bilgi kaynak türlerini ayırt etmekte” (8), “araştırma yöntemine en uygun bilgi erişim kaynağını seçmekte” (12) ve “tam metin ya da bibliyografik bilgi içeren kaynakları ayırt etmekte” (14) ise yalnızca eğitim alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha fazla zorlanmaktadır. Bilgi kaynaklarının özelliklerine ilişkin eğitim almış olmak, bu kaynakların araştırmalarda daha kolay ve bilinçli kullanımı sonucunu doğurmaktadır.

4.2.5.4. Bilgi Gereksiniminin Bir Plan Çerçevesinde Ortaya Konması

Araştırmalarda bilgi gereksiniminin bir plan çerçevesinde ortaya konması konusunda belli bir eğitim almış olmanın, ankette yer alan ilgili sorulardaki (1-4, 10-11, 15, 17, 33) zorlanma düzeyine etkisini belirleyebilmek amacıyla öncelikle grupların ortalamalarına ve standart sapmalarına bakılmıştır (Tablo 75).

Tablo 75: Bilgi Gereksiniminin Bir Plan Çerçevesinde Ortaya Konması Eğitim Alma ve İlgili Sorular Bazında Betimsel İstatistikler

Sorular	EĞİTİM DURUMU							
	Eğitim Alan n=85		Kendi Çalışan n=52		Eğitim Almayan n=125		TOPLAM n=262	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
1. Araştırma konusu belirlemekte	2,79	1,02	2,67	0,88	2,61	0,89	2,68	0,93
2. Araştırma konusuna ilişkin bilgi gereksinimimi tanımlamakta ve formüle etmekte	2,84	0,65	2,71	0,72	2,58	0,72	2,69	0,71
3. Bilgi gereksinimimi başkalarına açıklamakta	3,18	1,07	3,25	1,05	3,1	0,97	3,16	1,02
4. Araştırma konusunu genişletmekte/daraltmakta	2,68	0,77	2,71	0,75	2,5	0,75	2,6	0,76
10. Gereksinim duyduğum bilginin elde edilmesine yönelik zaman planlaması yapmakta (Başlangıçta gereksinim duyulan temel bilgi, araştırmanın diğer aşamalarında kullanılacak olan detaylı bilgi gibi)	2,42	0,92	2,6	0,98	2,2	0,67	2,35	0,83
11. Araştırma için en uygun araştırma yöntemini seçmekte	2,2	0,81	2,5	0,9	2,16	0,89	2,24	0,88
15. Bilgi aramada etkin bir strateji geliştirmekte/oluşturmakta	2,69	0,98	2,54	0,85	2,22	0,81	2,44	0,9
17. Bilgi aramada kullanacağım anahtar sözcükler, eşanlamlı ve ilişkili terimleri belirlemekte	3,12	0,81	3,02	0,94	2,93	0,81	3,01	0,84
33. Gerekteğinde yeni bir arama stratejisi geliştirmekte (Eriştiğim bilgideki eksiklikleri/fazlalıkları değerlendirerek)	2,64	0,84	2,52	0,73	2,29	0,63	2,45	0,74

Grup ortalamaları arasındaki farklılıklara ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda 2, 10, 15 ve 33. sorular bağlamında $\alpha=0,05$ düzeyinde gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Tablo 76).

Tablo 76: Bilgi Gereksiniminin Bir Plan Çerçevesinde Ortaya Konması Eğitimi Alma Durumu ve İlgili Sorulara Ait ANOVA Tablosu

Soru	Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p	Soru	Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p
1	G. arası G. içi Toplam	1,65 225,42 227,07	2 259 261	0,82 0,87	0,95 ,390	11	G. arası G. içi Toplam	4,45 195,40 199,85	2 259 261	2,23 0,75	2,95 ,054
2	G. arası G. içi Toplam	3,22 126,74 129,96	2 259 261	1,61 0,49	3,29 ,039	15	G. arası G. içi Toplam	11,83 198,70 210,52	2 259 261	5,91 0,77	7,71 ,001
3	G. arası G. içi Toplam	0,83 269,75 270,58	2 259 261	0,42 1,04	0,40 ,671	17	G. arası G. içi Toplam	1,83 180,16 181,99	2 259 261	0,91 0,70	1,31 ,270
4	G. arası G. içi Toplam	2,58 148,35 150,92	2 259 261	1,29 0,57	2,25 ,108	33	G. arası	6,45	2	3,22	6,12 ,003
10	G. arası G. içi Toplam	6,42 175,27 181,70	2 259 261	3,21 0,68	4,75 ,009						

Tablo 77: Bilgi Gereksiniminin Bir Plan Çerçevesinde Ortaya Konması Eğitim Alma Durumu ve İlgili Sorulara Ait Test Sonuçları

Soru				Ort. Farkı	Sh	p	Soru				Ort. Farkı	Sh	p
2	Tukey HSD	E+	KK	,1238	,1232	,574	15	Tukey HSD	E+	KK	,1557	,1542	,571
			E-	,2513*	,9834	,029				E-	,4701*	,1231	,000
		KK	E+	-,1238	,1232	,574			KK	E+	-,1557	,1542	,571
			E-	,1275	,1154	,511				E-	,3145	,1445	,075
		E-	E+	-,2513*	,9834	,029			E-	E+	-,4701*	,1231	,000
			KK	-,1275	,1154	,511				KK	-,3145	,1445	,075
10	Tukey HSD	E+	KK	-,1726	,1448	,458	33	Tukey HSD	E+	KK	,1161	,1277	,635
			E-	,2235	,1157	,129				E-	,3473*	,1020	,002
		KK	E+	,1726	,1448	,458			KK	E+	-,1161	,1277	,635
			E-	,3962*	,1357	,010				E-	,2312	,1197	,130
		E-	E+	-,2235	,1157	,129			E-	E+	-,3473*	,1020	,002
			KK	-,3962*	,1357	,010				KK	-,2312	,1197	,130

Hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD Testi sonuçlarına göre (Tablo 77), eğitim almamış öğrenciler “araştırma konusuna ilişkin bilgi gereksiniminin tanımlanması ve formüle edilmesi” (2), “bilgi aramada etkin bir stratejinin geliştirilmesi” (15) ve “gerektiğinde yeni bir arama stratejisinin geliştirilmesi” (33) işlemlerinde eğitim alan öğrencilere göre; “gereksinim duyulan bilginin elde edilmesine yönelik zaman planlaması yapmakta” (10) ise kendi kendilerine çalıştıklarını belirten öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha fazla zorlanmaktadırlar. Yani, bilgi gereksiniminin belli bir plan çerçevesinde ortaya konmasında eğitim almış olmak, bu konudaki zorlanma düzeyini olumlu yönde etkilemektedir.

4.2.5.5. Dizin/Öz Dergileri (İndeks(Abstrakt) Kullanımı

“Deneklerin dizin/öz dergileri kullanımındaki zorlanma düzeyleri, bu konuda herhangi bir eğitim alıp almama durumuna göre değişiklik göstermekte midir?” sorusunun yanıtlanması amacıyla öncelikle gruplara ait zorlanma düzeyleri ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir (Tablo 78).

Tablo 78: Dizin/Öz Dergileri Kullanımı Eğitimi Alma Durumu ve İlgili Sorular Bazında Betimsel İstatistikler

Sorular	EĞİTİM DURUMU							
	Eğitim Alan n=72		Kendi Çalışan n=68		Eğitim Almayan n=122		TOPLAM n=262	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
6. Bilginin ve bilgi kaynaklarının kütüphanelerde/ veritabanlarında nasıl düzenlendiğini anlamakta (kütüphane sınıflama sistemleri, konu başlıkları, vb)	3,04	0,91	2,93	0,92	2,52	0,86	2,77	0,92
7. Farklı türde basılı bilgi kaynaklarını (indeks, ansiklopedi, sözlük, rehber, kronoloji, vb) kullanmakta	3,46	0,8	3,29	0,79	2,8	0,9	3,11	0,89
8. Amacı ve hitap ettiği kitle açısından bilgi kaynak türlerini ayırt etmekte (popüler/bilimsel; güncel/tarihi, vb)	3,25	0,88	3,12	0,89	2,75	0,81	2,98	0,88
9. Hangi türdeki bilgi kaynağının araştırdığım konu açısından daha yararlı olabileceğine karar vermekte	2,97	0,9	2,9	0,95	2,81	0,89	2,88	0,91
12. Araştırma yöntemine en uygun bilgi erişim kaynağını (bibliyografya, indeks, veritabanı, web, vb) seçmekte	3,07	0,89	2,75	0,8	2,6	0,89	2,77	0,89
13. Bibliyografya, indeks, katalog, veritabanı gibi erişim kaynaklarından hangi tür bilgi elde edebileceğimi anlamakta	3,44	0,73	3,15	0,92	2,75	0,87	3,05	0,89
14. Tam metin ya da bibliyografik bilgi içeren kaynakları ayırt etmekte	3,49	0,9	3,28	0,88	3,01	0,92	3,21	0,92

Eğitim alan ve almayan gruplar arası ortalama farklılıklarının, yapılan varyans analizi sonuçlarına göre 9. soru dışındaki tüm sorular bağlamında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür (Tablo 79).

Tablo 79: Dizin/öz Dergileri Kullanımı Eğitimi Alma Durumu ve İlgili Sorulara Ait ANOVA Tablosu

Soru	Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p	Soru	Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p
6	G. arası 14,82 G. içi 205,98 Toplam 220,80	2 259 261	7,41 0,80	9,32	,000	12	G. arası 10,08 G. içi 194,72 Toplam 204,80	2 259 261	5,04 0,75	6,70	,001
7	G. arası 23,14 G. içi 185,87 Toplam 209,01	2 259 261	11,57 0,72	16,12	,000	13	G. arası 22,52 G. içi 184,93 Toplam 207,45	2 259 261	11,26 0,71	15,77	,000
8	G. arası 12,76 G. içi 187,18 Toplam 199,94	2 259 261	6,38 0,72	8,83	,000	14	G. arası 10,79 G. içi 212,67 Toplam 223,45	2 259 261	5,39 0,82	6,57	,002
9	G. arası 1,20 G. içi 214,89 Toplam 216,09	2 259 261	0,60 0,83	0,73	,049						

Tablo 80: Dizin/Öz Dergileri Kullanımı Eğitim Alma Durumu ve İlgili Sorulara Ait Test Sonuçları

Soru				Ort. Farkı	Sh	p	Soru				Ort. Farkı	Sh	p
6	Tukey HSD	E+	KK	,1152	,1508	,725	12	Tukey HSD	E+	KK	,3194	,1466	,075
			E-	,5253*	,1325	,000				E-	,4711*	,1289	,001
		KK	E+	-,1152	,1508	,725			KK	E+	-,3194	,1466	,075
			E-	,4101*	,1350	,007				E-	,1516	,1312	,480
		E-	E+	-,5253*	,1325	,000			E-	E+	-,4711*	,1289	,001
			KK	-,4101*	,1350	,007				KK	-,1516	,1312	,480
7	Tukey HSD	E+	KK	,1642	,1433	,486	13	Tukey HSD	E+	KK	,2974	,1429	,094
			E-	,6633*	,1259	,000				E-	,6903*	,1256	,000
		KK	E+	-,1642	,1433	,486			KK	E+	-,2974	,1429	,094
			E-	,4990*	,1282	,000				E-	,3930*	,1279	,006
		E-	E+	-,6633*	,1259	,000			E-	E+	-,6903*	,1256	,000
			KK	-,4990*	,1282	,000				KK	-,3930*	,1279	,006
8	Tukey HSD	E+	KK	,1324	,1438	,627	14	Tukey HSD	E+	KK	,2067	,1532	,368
			E-	,4959*	,1263	,000				E-	,4779*	,1347	,001
		KK	E+	-,1324	,1438	,627			KK	E+	-,2067	,1532	,368
			E-	,3635*	,1287	,013				E-	,2712	,1371	,118
		E-	E+	-,4959*	,1263	,000			E-	E+	-,4779*	,1347	,001
			KK	-,3635*	,1287	,013				KK	-,2712	,1371	,118

Hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD Testi ile analiz yapılmıştır (Tablo 80). Buna göre, “bilginin ve bilgi kaynaklarının kütüphanelerde/ veritabanlarında nasıl düzenlendiğinin anlaşılması” (6), “farklı türde basılı bilgi kaynaklarının kullanılması” (7), “amacı ve hitap ettiği kitle açısından bilgi kaynak türlerinin ayırt edilmesi” (8) ve “bibliyografya, indeks, katalog, veritabanı gibi erişim kaynaklarından hangi tür bilgi elde edilebileceğinin anlaşılması” (13) bağlamında eğitim almayan öğrenciler diğer iki gruba göre; “araştırma yöntemine en uygun bilgi erişim kaynağının seçilmesi” (12) ve “tam metin ve bibliyografik bilgi içeren kaynakların ayırt edilmesi” (14) işlemlerinde ise yalnızca eğitim alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha fazla zorlanmaktadırlar. Başka bir ifadeyle, dizin/öz dergileri kullanımı konusunda herhangi bir eğitim almış olma, bu kaynakların kullanımına ilişkin zorlanma düzeyini anlamlı düzeyde düşürmektedir.

4.2.5.6. Kütüphane Elektronik Kaynaklarının Kullanımı

Kütüphanenin hizmete sunduğu elektronik bilgi kaynaklarından yararlanmadaki zorlanmanın, bu konuda alınmış olan bir eğitimle ilgiliğinin tespit edilmesi amacıyla betimsel istatistikler ve varyans analizi çalışılmıştır.

Tablo 81: Kütüphane Elektronik Kaynaklarının Kullanımı Eğitim Alma Durumu ve İlgili Sorular Bazında Betimsel İstatistikler

Sorular	EĞİTİM DURUMU							
	Eğitim Alan n=35		Kendi Çalışan n=132		Eğitim Almayan n=95		TOPLAM n=262	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
Konuya uygun elektronik veritabanlarını seçmekte	2,74	0,95	2,71	1,01	2,21	1,06	2,53	1,05
Web kaynaklarını kullanmakta	3,37	1,11	3,14	1,04	2,67	1	3	1,06
İnternet’te bilgi aramakta	3,71	0,86	3,42	0,97	2,98	1,03	3,3	1,01
İnternet bilgi arama araçlarını (arama motorları, ileri arama motorları, rehberler, vb.) kullanmakta	3,43	1,07	3,27	1	2,68	1,07	3,08	1,07
Elektronik bilgi erişim sistemlerindeki (arama motorları, veritabanları, vb) yönlendirici bilgilerden yararlanmakta	2,89	1,11	2,76	1,07	2,18	1,02	2,56	1,09
Bilgisayarla aramada hem basit hem de gelişmiş arama seçeneklerini kullanmakta	2,6	1,22	2,64	1,08	2,06	0,97	2,42	1,09
Bilgisayarla arama tekniklerini (Boole işleçleri, yakınlık belirteçleri, konu, dil, tarih sınırlaması, vb) kullanmakta	2,46	1,17	2,32	1,09	1,94	0,89	2,2	1,05

Betimsel istatistikler kapsamında, eğitim alma durumuna göre grupların anketteki ilgili sorularda (16, 18-23) belirttikleri zorlanma düzeyleri ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir (Tablo 81).

Yapılan varyans analizi sonucunda (Tablo 82) grup ortalamaları arasındaki farklılıkların tüm sorular bağlamında $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur.

Söz konusu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD Testi yapılmıştır (Tablo 83). Buna göre, “konuya uygun elektronik veritabanlarını seçmekte”(16), “web kaynaklarını kullanmakta”(18), “İnternet’te bilgi aramakta” (19), “İnternet bilgi arama araçlarını kullanmakta”(20), “elektronik bilgi erişim sistemlerindeki yönlendirici bilgilerden yararlanmakta” (21),

Tablo 82: Kütüphane Elektronik Kaynaklarının Kullanımı Eğitim Alma Durumu ve İlgili Sorulara Ait ANOVA Tablosu

Soru		Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p	Soru		Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p
16	G. arası	15,66	2	7,83	7,52	,001	21	G. arası	22,65	2	11,33	10,13	,000
	G. içi	269,54	259	1,04				G. içi	289,74	259	1,12		
	Toplam	285,19	261					Toplam	312,40	261			
18	G. arası	17,40	2	8,70	8,09	,000	22	G. arası	19,41	2	9,70	8,65	,000
	G. içi	278,60	259	1,08				G. içi	290,57	259	1,12		
	Toplam	296,00	261					Toplam	309,97	261			
19	G. arası	17,84	2	8,92	9,34	,000	23	G. arası	10,74	2	5,37	5,06	,007
	G. içi	247,34	259	0,96				G. içi	274,94	259	1,06		
	Toplam	265,18	261					Toplam	285,68	261			
20	G. arası	23,66	2	11,83	11,07	,000							
	G. içi	276,82	259	1,07									
	Toplam	300,47	261										

Tablo 83: Kütüphane Elektronik Kaynaklarının Kullanımı Eğitim Durumu ve İlgili Sorulara Ait Test Sonuçları

Soru				Ort. Farkı	Sh	p	Soru				Ort. Farkı	Sh	p
16	Tukey HSD	E+	KK	,0307	,1940	,986	21	Tukey HSD	E+	KK	,1281	,2011	,800
			E-	,5323*	,2017	,023				E-	,7068*	,2091	,002
		KK	E+	-,0307	,1940	,986			KK	E+	-,1281	,2011	,800
			E-	,5016*	,1373	,001				E-	,5786*	,1423	,000
		E-	E+	-,5323*	,2017	,023			E-	E+	-,7068*	,2091	,002
			KK	-,5016*	,1373	,001				KK	-,5786*	,1423	,000
18	Tukey HSD	E+	KK	,2351	,1972	,458	22	Tukey HSD	E+	KK	-,0363	,2014	,982
			E-	,6977*	,2051	,002				E-	,5368*	,2094	,028
		KK	E+	-,2351	,1972	,458			KK	E+	,0363	,2014	,982
			E-	,4627*	,1395	,003				E-	,5732*	,1425	,000
		E-	E+	-,6977*	,2051	,002			E-	E+	-,5368*	,2094	,028
			KK	-,4627*	,1395	,003				KK	-,5732*	,1425	,000
19	Tukey HSD	E+	KK	,2900	,1858	,263	23	Tukey HSD	E+	KK	,1390	,1959	,758
			E-	,7353*	,1932	,000				E-	,5203*	,2037	,029
		KK	E+	-,2900	,1858	,263			KK	E+	-,1390	,1959	,758
			E-	,4453*	,1315	,002				E-	,3813*	,1386	,016
		E-	E+	-,7353*	,1932	,000			E-	E+	-,5203*	,2037	,029
			KK	-,4453*	,1315	,002				KK	-,3813*	,1386	,016
20	Tukey HSD	E+	KK	,1634	,1966	,683							
			E-	,7444*	,2044	,001							
		KK	E+	-,1634	,1966	,683							
			E-	,5809*	,1391	,000							
		E-	E+	-,7444*	,2044	,001							
			KK	-,5809*	,1391	,000							

“bilgisayarla aramada hem basit hem de gelişmiş arama seçeneklerini kullanmakta”(22) ve “bilgisayarla arama tekniklerini kullanmakta”(23) eğitim almadıklarını belirten öğrencilerin zorlanma düzeyleri, hem bu konuda kendi kendilerine çalıştıklarını belirten hem de eğitim aldıklarını belirten öğrencilere göre

anlamalı düzeyde yüksektir. Diğer bir deyişle, elektronik kaynaklarının kullanılması konusunda alınmış olan eğitim, bu kaynakların kullanımındaki zorlanmayı düşürmektedir.

4.2.5.7. İnternet Kullanımı

“Yüksek lisans öğrencilerinin İnternet kullanımı konusunda herhangi bir eğitim almış olmaları, onların ankette yer alan ilgili sorulardaki zorlanma düzeylerini etkilemekte midir?” sorusunun yanıtlanması amacıyla, gruplar arası betimsel istatistikler verilmiş (Tablo 84) ve varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 84: İnternet Kullanımı Eğitimi Alma Durumu ve İlgili Sorular Bazında Betimsel İstatistikler

Sorular	EĞİTİM DURUMU							
	Eğitim Alan n=44		Kendi Çalışan n=176		Eğitim Almayan n=42		TOPLAM n=262	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
18. Web kaynaklarını kullanmakta	3,43	1,17	3,01	1,02	2,52	0,97	3	1,06
19. İnternet’te bilgi aramakta	3,8	1	3,34	0,91	2,62	1,08	3,3	1,01
20. İnternet bilgi arama araçlarını (arama motorları, ileri arama motorları, rehberler, vb.) kullanmakta	3,64	1,1	3,13	0,98	2,29	0,99	3,08	1,07
21. Elektronik bilgi erişim sistemlerindeki (arama motorları, veritabanları, vb) yönlendirici bilgilerden yararlanmakta	3,25	1,2	2,55	1	1,93	0,97	2,56	1,09
22. Bilgisayarla aramada hem basit hem de gelişmiş arama seçeneklerini kullanmakta	3,09	1,24	2,41	1,02	1,79	0,81	2,42	1,09
23. Bilgisayarla arama tekniklerini (Boole işleçleri, yakınlık belirteçleri, konu, dil, tarih sınırlaması, vb) kullanmakta	2,8	1,19	2,13	1	1,88	0,86	2,2	1,05
34. Eriştiğim bilgiyi elde etmekte ve saklamakta değişik teknolojik olanaklardan en uygun olanını seçmekte (kopyala/yapıştır, print, fotokopi, tarayıcı)	3,98	0,85	3,6	0,87	3,21	1,05	3,6	0,92
59. Bilgi sunumum için teknolojik olanakları kullanmakta (Power point sunumu gibi)	3,57	0,85	2,62	0,87	2,05	1,05	2,69	0,92

Gruplara ait ortalamalardaki farklılıkların anlamlılığının tespiti amacıyla

yapılan varyans analizi sonucunda, bu farklılıkların tüm sorular için $\alpha=0,05$

düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür (Tablo 85).

Tablo 85: İnternet Kullanımı Eğitimi Alma Durumu ve İlgili Sorulara Ait ANOVA Tablosu

Soru		Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p	Soru		Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p
18	G. arası	17,734	2	8,867	8,253	,000	22	G. arası	36,72	2	18,36	17,40	,000
	G. içi	278,266	259	1,074				G. içi	273,253	259	1,055		
	Toplam	296	261					Toplam	309,973	261			
19	G. arası	30,57	2	15,285	16,87	,000	23	G. arası	20,866	2	10,433	10,20	,000
	G. içi	234,609	259	0,906				G. içi	264,814	259	1,022		
	Toplam	265,179	261					Toplam	285,679	261			
20	G. arası	40,47	2	20,235	20,15	,000	34	G. arası	12,513	2	6,257	7,775	,001
	G. içi	260,003	259	1,004				G. içi	208,407	259	0,805		
	Toplam	300,473	261					Toplam	220,92	261			
21	G. arası	37,725	2	18,862	17,78	,000	59	G. arası	52,141	2	26,071	16,38	,000
	G. içi	274,672	259	1,061				G. içi	412,195	259	1,591		
	Toplam	312,397	261					Toplam	464,336	261			

Tablo 86: İnternet Kullanımı Eğitim Alma Durumu ve İlgili Sorulara Ait Test Sonuçları

Soru				Ort. Farkı	Sh	p	Soru				Ort. Farkı	Sh	p
18	Tukey HSD	E+	KK	,4261	,1747	,039	22	Tukey HSD	E+	KK	,6818*	,1731	,000
			E-	,9080*	,2236	,000				E-	1,3052*	,2216	,000
		KK	E+	-,4261	,1747	,039			KK	E+	-,6818*	,1731	,000
			E-	-,4819*	,1780	,019				E-	-,6234*	,1764	,001
		E-	E+	-,9080*	,2236	,000			E-	E+	-,1305*	,2216	,000
			KK	-,4819*	,1780	,019				KK	-,6234*	,1764	,001
19	Tukey HSD	E+	KK	,4545*	,1604	,019	23	Tukey HSD	E+	KK	,6705*	,1704	,000
			E-	1,1764*	,2053	,000				E-	,9145*	,2181	,000
		KK	E+	-,4545*	,1604	,013			KK	E+	-,6705*	,1704	,000
			E-	-,7219*	,1634	,000				E-	-,2440	,1736	,338
		E-	E+	-,1764*	,2053	,000			E-	E+	-,9145*	,2181	,000
			KK	-,7219*	,1634	,000				KK	-,2440	,1736	,338
20	Tukey HSD	E+	KK	,5114*	,1689	,007	34	Tukey HSD	E+	KK	,3807*	,1512	,032
			E-	1,3506*	,2161	,000				E-	,7630*	,1935	,000
		KK	E+	-,5114*	,1689	,007			KK	E+	-,3807*	,1512	,032
			E-	-,8393*	,1721	,000				E-	-,3823*	,1540	,035
		E-	E+	-,13506*	,2161	,000			E-	E+	-,7630*	,1935	,000
			KK	-,8393*	,1721	,000				KK	-,3823*	,1540	,035
21	Tukey HSD	E+	KK	,7045*	,1736	,000	59	Tukey HSD	E+	KK	,9489*	,2126	,000
			E-	1,3214*	,2222	,000				E-	1,5206*	,2721	,000
		KK	E+	-,7045*	,1736	,000			KK	E+	-,9489*	,2126	,000
			E-	-,6169*	,1768	,001				E-	-,5717*	,2166	,023
		E-	E+	-,13214*	,2222	,000			E-	E+	-,1520*	,2721	,000
			KK	-,6169*	,1768	,001				KK	-,5717*	,2166	,023

Anlamlı bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesinde de Tukey HSD Testi sonuçlarından yararlanılmıştır (Tablo 86). Buna göre, “web kaynaklarını kullanmakta”(18), “İnternet’te bilgi aramakta”(19), “İnternet bilgi arama araçlarını kullanmakta”(20), “elektronik bilgi erişim sistemlerindeki yönlendirici bilgilerden yararlanmakta”(21), “bilgisayarla aramada hem basit hem de

gelişmiş arama seçeneklerini kullanmakta”(22), “erişilen bilgiyi elde etmede ve saklamakta değişik teknolojik olanaklardan en uygun olanını seçmekte”(34)ve “bilgi sunumu için teknolojik olanakları kullanmakta”(59) eğitim almadıklarını belirten öğrenciler hem eğitim alanlara hem de kendi kendilerine çalıştıklarını belirten öğrencilere göre daha fazla zorlanırken; 18. soru dışındaki tüm sorularda eğitim alan öğrenciler ile kendi kendilerine çalışarak öğrendiklerini belirten öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha az zorlanmaktadır. Başka bir ifade ile, İnternet kullanımı konusunda eğitim almış olmak ilgili sorulardaki zorlanma düzeylerini düşürmektedir. Bu konuda kendi kendine çalışmış olmak, resmi bir eğitimin yerini tutmamaktadır.

4.2.5.8. İnternet Arama Motorlarını Kullanma

“İnternet’te bilgi ararken arama motorlarının kullanımındaki zorlanma, bu konudaki eğitim alma durumu ile ilişkili midir?” sorusunun yanıtlanması amacıyla yapılan betimsel istatistikler ve varyans analizinin sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 87: İnternet Arama Motorları Kullanımı Eğitim Durumu ve İlgili Sorular Bazında Betimsel İstatistikler

Sorular	ENSTİTÜLER							
	Eğitim Alan n=43		Kendi Çalışan n=170		Eğitim Almayan n=49		TOPLAM n=262	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
18. Web kaynaklarını kullanmakta	3,47	1,14	3	1,02	2,59	1	3	1,06
19. İnternet’te bilgi aramakta	3,84	0,97	3,34	0,9	2,69	1,1	3,3	1,01
20. İnternet bilgi arama araçlarını (arama motorları, ileri arama motorları, rehberler, vb.) kullanmakta	3,63	1,13	3,15	0,96	2,35	1,01	3,08	1,07
21. Elektronik bilgi erişim sistemlerindeki (arama motorları, veritabanları, vb) yönlendirici bilgilerden yararlanmakta	3,23	1,21	2,59	1	1,9	0,92	2,56	1,09
22. Bilgisayarla aramada hem basit hem de gelişmiş arama seçeneklerini kullanmakta	3,07	1,24	2,44	1,03	1,8	0,76	2,42	1,09
23. Bilgisayarla arama tekniklerini (Boole işlemleri, yakınlık belirteçleri, konu, dil, tarih sınırlaması, vb) kullanmakta	2,79	1,17	2,16	1,01	1,82	0,83	2,2	1,05
34. Eriştığım bilgiyi elde etmekte ve saklamakta değişik teknolojik olanaklardan en uygun olanını seçmekte (kopyala/yapıştır, print, fotokopi, tarayıcı)	3,98	0,86	3,62	0,85	3,18	1,05	3,6	0,92
59. Bilgi sunumum için teknolojik olanakları kullanmakta (Power point sunumu gibi)	3,42	1,26	2,67	1,33	2,1	1,12	2,69	1,33

Bu amaçla öncelikle eğitim alma durumuna göre grupların ilgili sorulardaki zorlanma düzeylerinin ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir (Tablo 87).

Grup ortalamaları arasındaki farklılıklara ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda (Tablo 88), tüm sorular için $\alpha=0,05$ düzeyinde ortalamalar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Tablo 88: İnternet Arama Motorları Kullanımı Eğitim Durumu ve İlgili Sorulara Ait ANOVA Tablosu

Soru		Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p	Soru		Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p
18	G. arası	17,47	2	8,73	8,12	,000	22	G. arası	37,31	2	18,66	17,72	,000
	G. içi	278,53	259	1,08				G. içi	272,66	259	1,05		
	Toplam	296,00	261					Toplam	309,97	261			
19	G. arası	30,70	2	15,35	16,96	,000	23	G. arası	22,50	2	11,25	11,07	,000
	G. içi	234,48	259	0,91				G. içi	263,18	259	1,02		
	Toplam	265,18	261					Toplam	285,68	261			
20	G. arası	40,00	2	20,00	19,89	,000	34	G. arası	14,69	2	7,35	9,23	,000
	G. içi	260,47	259	1,01				G. içi	206,23	259	0,80		
	Toplam	300,47	261					Toplam	220,92	261			
21	G. arası	41,06	2	20,53	19,60	,000	59	G. arası	39,83	2	19,91	12,15	,000
	G. içi	271,34	259	1,05				G. içi	424,51	259	1,64		
	Toplam	312,40	261					Toplam	464,34	261			

Tukey HSD Testi'ne başvurularak tespit edilmeye çalışılan, hangi gruplar arasında farklılıkların olduğuna ilişkin sonuçlara göre (Tablo 89); “İnternet’te bilgi aramakta”(19), “İnternet bilgi arama araçlarını kullanmakta”(20), “elektronik bilgi erişim sistemlerindeki yönlendirici bilgilerden yararlanmakta”(21), “bilgisayarla bilgi aramada hem basit hem de gelişmiş arama seçeneklerini kullanmakta”(22) ve “bilgi sunumu için teknolojik olanakları kullanmakta”(59) eğitim almayan öğrenciler, hem eğitim alan hem de kendi kendilerine çalışarak öğrendiklerini belirten öğrencilere göre daha fazla zorlanırken; yine aynı sorularda kendileri çalıştıklarını belirten öğrenciler de eğitim alanlardan daha fazla zorlanmaktadırlar.

Bunun yanında, “web kaynaklarını kullanmakta”(18), “bilgisayarla arama tekniklerini kullanmakta”(23) ve “erişilen bilgiyi elde etmekte ve saklamakta değişik teknolojik olanaklardan en uygun olanını seçmekte”(34) ise eğitim alan öğrenciler diğer iki gruba oranla daha az zorlanmaktadırlar. Daha açık bir ifadeyle, tüm sorular genelinde İnternet arama motorları ile ilgili resmi eğitim almış olan öğrenciler hem

kendi kendine öğrenenler hem de eğitim almayanlara göre anlamlı düzeyde daha az zorlanmaktadırlar. Bununla birlikte bazı sorularda eğitim almayanların zorlanma düzeyleri her iki gruba göre daha yüksektir.

Tablo 89: İnternet Arama Motorları Kullanımı Eğitim Alma Durumu ve İlgili Sorulara Ait Test Sonuçları

Soru				Ort. Farkı	Sh	p	Soru				Ort. Farkı	Sh	P
18	Tukey HSD	E+	KK	,4651*	,1770	,023	22	Tukey HSD	E+	KK	,6286*	,1751	,001
			E-	,8733*	,2167	,000				E-	1,2738*	,2144	,000
		KK	E+	-,4651*	,1770	,023			KK	E+	-,6286*	,1751	,001
			E-	,4082	,1681	,040				E-	,6453*	,1664	,000
		E-	E+	-,8733*	,2167	,000			E-	E+	-,1,273*	,2144	,000
			KK	-,4082	,1681	,040				KK	-,6453*	,1664	,000
19	Tukey HSD	E+	KK	,4960*	,1624	,006	23	Tukey HSD	E+	KK	,6319*	,1721	,000
			E-	1,1433*	,1988	,000				E-	,9744*	,2106	,000
		KK	E+	-,4960*	,1624	,006			KK	E+	-,6319*	,1721	,000
			E-	,6473*	,1543	,000				E-	,3425	,1634	,091
		E-	E+	-,1,1433*	,1988	,000			E-	E+	-,9744*	,2106	,000
			KK	-,6473*	,1543	,000				KK	-,3425	,1634	,091
20	Tukey HSD	E+	KK	,4808*	,1712	,014	34	Tukey HSD	E+	KK	,3532	,1523	,053
			E-	1,2810*	,2096	,000				E-	,7931*	,1865	,000
		KK	E+	-,4808*	,1712	,014			KK	E+	-,3532	,1523	,053
			E-	,8001*	,1626	,000				E-	,4399*	,1447	,007
		E-	E+	-,1,2810*	,2096	,000			E-	E+	-,7931*	,1865	,000
			KK	-,8001*	,1626	,000				KK	-,4399*	,1447	,007
21	Tukey HSD	E+	KK	,6443*	,1747	,001	59	Tukey HSD	E+	KK	,7480*	,2185	,002
			E-	1,3346*	,2139	,000				E-	1,3166*	,2675	,000
		KK	E+	-,6443*	,1747	,001			KK	E+	-,7480*	,2185	,002
			E-	,6903*	,1660	,000				E-	,5685*	,2076	,017
		E-	E+	-,1,3346*	,2139	,000			E-	E+	-,1,316*	,2675	,000
			KK	-,6903*	,1660	,000				KK	-,5685*	,2076	,017

4.2.5.9. Bilgisayarla Bilgi Arama

“Yüksek lisans öğrencilerinin araştırmalarında gereksinim duyduğu bilgiyi bulmada bilgisayarı kullanmaları konusunda eğitim alıp almadıkları, ilgili sorulardaki zorlanma düzeyini etkilemekte midir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla öncelikle gruplara yönelik zorlanma düzeyi ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir (Tablo 90).

Tablo 90: Bilgisayarla Bilgi Arama Eğitim Durumu ve İlgili Sorular Bazında Betimsel İstatistikler

Sorular	ENSTİTÜLER							
	Eğitim Alan n=40		Kendi Çalışan n=171		Eğitim Almayan n=51		TOPLAM n=262	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
15. Bilgi aramada etkin bir strateji geliştirmekte/ oluşturmakta	2,93	1,07	2,34	0,83	2,39	0,85	2,44	0,9
16. Konuya uygun elektronik veritabanlarını seçmekte	3,23	1,1	2,49	0,97	2,14	1,02	2,53	1,05
17. Bilgi aramada kullanacağım anahtar sözcükler, eşanlamli sözcükler ve ilişkili terimleri belirlemekte	3,33	0,86	3,01	0,77	2,75	0,96	3,01	0,84
18. Web kaynaklarını kullanmakta	3,55	1,13	2,98	1,02	2,65	1	3	1,06
19. İnternet’te bilgi aramakta	3,9	0,9	3,33	0,92	2,75	1,09	3,3	1,01
20. İnternet bilgi arama araçlarını (arama motorları, ileri arama motorları rehberler) kullanmakta	3,75	1,01	3,12	0,98	2,39	1,06	3,08	1,07
21. Elektronik bilgi erişim sistemlerindeki (arama motorları, veritabanları, vb) yönlendirici bilgilerden yararlanmakta	3,33	1,21	2,56	1	1,98	0,95	2,56	1,09
22. Bilgisayarla aramada hem basit hem de gelişmiş arama seçeneklerini kullanmakta	3,13	1,26	2,42	1,03	1,88	0,82	2,42	1,09
23. Bilgisayarla arama tekniklerini (Boole işleçleri, yakınlık belirteçleri, konu, dil, tarih sınırlaması, vb) kullanmakta	2,83	1,22	2,12	1	1,96	0,87	2,2	1,05
24. Arama sonucu elde edilen bibliyografik künyelerdeki unsurları anlamakta	3,38	1,1	3,48	0,91	2,92	1,02	3,36	0,98
33. Gerektiğinde yeni bir arama stratejisi geliştirmekte (Eriştiğim bilgideki eksiklikleri/fazlalıkları değerlendirerek)	2,68	0,73	2,39	0,72	2,45	0,78	2,45	0,74
34. Eriştiğim bilgiyi elde etmekte ve saklamakta değişik teknolojik olanaklardan en uygun olanını seçmekte	3,95	0,93	3,61	0,84	3,29	1,08	3,6	0,92

Grup ortalamalarına ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda (Tablo 91), 33. soru dışındaki tüm sorularda $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur.

Bu anlamlı farklılıkların sorular bazında hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin Tukey HSD Testi uygulanmıştır (Tablo 92). Buna göre, “bilgi aramada etkin bir strateji geliştirmekte/oluşturmakta”(15), “konuya uygun elektronik veritabanlarını seçmekte”(16), “web kaynaklarını kullanmakta”(18), “İnternet’te bilgi aramakta”(19), “İnternet bilgi arama araçlarını (arama motorları, ileri arama motorları, rehberler, vb.) kullanmakta”(20), “elektronik bilgi erişim sistemlerindeki (arama motorları, veritabanları, vb) yönlendirici bilgilerden yararlanmakta”(21),

Tablo 91: Bilgisayarla Bilgi Arama Eğitim Durumu ve İlgili Sorulara Ait ANOVA Tablosu

Soru		Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p	Soru		Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p
15	G. arası	11,26	2	5,63	7,32	,000	21	G. arası	40,54	2	20,27	19,31	,000
	G. içi	199,26	259	0,77				G. içi	271,86	259	1,05		
	Toplam	210,52	261					Toplam	312,40	261			
16	G. arası	27,44	2	13,72	13,79	,000	22	G. arası	34,62	2	17,31	16,28	,000
	G. içi	257,75	259	1,00				G. içi	275,35	259	1,06		
	Toplam	285,19	261					Toplam	309,97	261			
17	G. arası	7,55	2	3,77	5,60	,000	23	G. arası	19,56	2	9,78	9,52	,000
	G. içi	174,44	259	0,67				G. içi	266,12	259	1,03		
	Toplam	181,99	261					Toplam	285,68	261			
18	G. arası	18,55	2	9,27	8,66	,000	24	G. arası	12,25	2	6,12	6,62	,000
	G. içi	277,45	259	1,07				G. içi	239,74	259	0,93		
	Toplam	296,00	261					Toplam	251,99	261			
19	G. arası	30,23	2	15,12	16,66	,000	33	G. arası	2,60	2	1,30	2,40	,092
	G. içi	234,95	259	0,91				G. içi	140,15	259	0,54		
	Toplam	265,18	261					Toplam	142,75	261			
20	G. arası	42,40	2	21,20	21,27	,000	34	G. arası	9,68	2	4,84	5,94	,000
	G. içi	258,08	259	1,00				G. içi	211,24	259	0,82		
	Toplam	300,47	261					Toplam	220,92	261			

“bilgisayarla aramada hem basit hem de gelişmiş arama seçeneklerini kullanmakta”(22) ve “bilgisayarla arama tekniklerini (Boole işlemleri, yakınlık belirteçleri, konu, dil, tarih sınırlaması, vb) kullanmakta”(23) eğitim alan öğrenciler hem eğitim almayanlara hem de kendi kendine çalışarak öğrendiklerini belirten öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha az zorlanmaktadırlar. 19, 20, 21 ve 22 sorularda belirtilen işlemlerde eğitim almayan öğrenciler her iki gruba oranla daha fazla zorlanırken; “bilgi aramada kullanılacak anahtar sözcükleri, eş anlamlı sözcükleri ve ilişkili terimleri belirlemekte”(17) ve “erişilen bilgiyi elde etmekte ve saklamakta değişik teknolojik olanaklardan en uygun olanını seçmekte (kopyala/yapıştır, print, fotokopi, tarayıcı, vb)”(34) yalnızca eğitim alan öğrencilere göre; “arama sonucunda elde edilen bibliyografik künyelerdeki unsurları anlamakta”(24) ise yalnızca kendi kendilerine çalışarak öğrendiklerini belirten öğrencilere göre daha fazla zorlanmaktadırlar. Başka bir ifade ile, bilgisayarla bilgi arama konusunda eğitim almış olan öğrenciler, ankette yer alan ilgili soruların genelinde eğitim almayan ve kendi kendine öğrenenlere göre daha az zorlanırken, yine birçok soruda geçen ifadelerle ilgili kendi kendine çalışma, hiç eğitim almamış olma durumu karşısında daha az zorlanma nedenidir.

Tablo 92: Bilgisayarla Bilgi Arama Eğitim Alma Durumu ve İlgili Sorulara Ait Test Sonuçları

Soru				Ort. Farkı	Sh	p	Soru				Ort. Farkı	Sh	p
15	Tukey HSD	E+	KK	,5858*	,1541	,000	21	Tukey HSD	E+	KK	,7636*	,1799	,000
			E-	,5328*	,1853	,011				E-	1,3446*	,2164	,000
		KK	E+	-,5858*	,1541	,000			KK	E+	-,7636*	,1799	,000
			E-	-,0529	,1399	,924				E-	-,5810*	,1635	,001
		E-	E+	-,5328*	,1853	,011			E-	E+	-1,344*	,2164	,000
			KK	,0529	,1399	,924				KK	-,5810*	,1635	,001
16	Tukey HSD	E+	KK	,7338*	,1752	,000	22	Tukey HSD	E+	KK	,7039*	,1811	,000
			E-	1,0877*	,2107	,000				E-	1,2426*	,2178	,000
		KK	E+	-,7338*	,1752	,000			KK	E+	-,7039*	,1811	,000
			E-	,3540	,1592	,067				E-	-,5387*	,1645	,003
		E-	E+	-1,0877*	,2107	,000			E-	E+	-1,242*	,2178	,000
			KK	-,3540	,1592	,067				KK	-,5387*	,1645	,003
17	Tukey HSD	E+	KK	,3133	,1441	,076	23	Tukey HSD	E+	KK	,7022*	,1780	,000
			E-	,5799*	,1733	,002				E-	,8642*	,2141	,000
		KK	E+	-,3133	,1441	,076			KK	E+	-,7022*	,1780	,000
			E-	,2666	,1309	,104				E-	,1620	,1617	,576
		E-	E+	-,5799*	,1733	,002			E-	E+	-,8642*	,2141	,000
			KK	-,2666	,1309	,104				KK	-,1620	,1617	,576
18	Tukey HSD	E+	KK	,5734*	,1818	,005	24	Tukey HSD	E+	KK	-,1045	,1690	,810
			E-	,9029*	,2186	,000				E-	,4534	,2032	,066
		KK	E+	-,5734*	,1818	,005			KK	E+	,1045	,1690	,810
			E-	,3295	,1651	,113				E-	,5580*	,1535	,001
		E-	E+	-,9029*	,2186	,000			E-	E+	-,4534	,2032	,066
			KK	-,3295	,1651	,113				KK	-,5580*	,1535	,001
19	Tukey HSD	E+	KK	,5725*	,1673	,002	34	Tukey HSD	E+	KK	,3418	,1586	,079
			E-	1,1549*	,2012	,000				E-	,6559*	,1907	,002
		KK	E+	-,5725*	,1673	,002			KK	E+	-,3418	,1586	,079
			E-	-,5824*	,1520	,000				E-	,3141	,1441	,075
		E-	E+	-1,1549*	,2012	,000			E-	E+	-,6559*	,1907	,002
			KK	-,5824*	,1520	,000				KK	-,3141	,1441	,075
20	Tukey HSD	E+	KK	,6272*	,1753	,001							
			E-	1,3578*	,2108	,000							
		KK	E+	-,6272*	,1753	,001							
			E-	,7307*	,1593	,000							
		E-	E+	-1,3578*	,2108	,000							
			KK	-,7307*	,1593	,000							

4.2.5.10. Bilgi Kaynaklarının Değerlendirilmesi

“Bilgi kaynaklarının değerlendirilmesine ilişkin herhangi bir eğitim almış öğrencilerin, ilgili sorulardaki zorlanma düzeyleri eğitim almamış olan öğrencilere göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla betimsel istatistikler ve varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 93: Bilgi Kaynaklarının Değerlendirilmesi Eğitim Durumu ve İlgili Sorular Bazında Betimsel İstatistikler

Sorular	EĞİTİM DURUMU							
	Eğitim Alan n=39		Kendi Çalışan n=60		Eğitim Almayan n=163		TOPLAM n=262	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
31. Elde ettiğim bilgiyi belli ölçütlere göre sınıflamakta	3,13	0,73	3,27	0,86	2,93	0,75	3,04	0,78
32. Elde ettiğim bilgiyi konuyla ilgililiği açısından değerlendirmekte (eseradi, özet, konu başlığı,vb unsurlara bakarak)	3,1	0,79	3,17	0,81	2,9	0,76	2,99	0,78
35. Elde ettiğim bilgi kaynağını okuyarak kaynaktaki temel düşünceleri özetlemekte	3	0,73	3,17	0,56	2,96	0,69	3,02	0,67
36. Okuduğum bilgi kaynakları arasındaki benzer ve farklı noktaları belirlemekte	2,77	0,78	3,1	0,8	2,84	0,78	2,89	0,79
37. Kaynaklardan elde ettiğim bilgiyi kendi sözcüklerimle yeniden ifade etmekte	2,54	0,82	2,72	0,83	2,3	0,73	2,43	0,78
38. Görsel bilgiyi (tablolar, grafikler, vb) yorumlamakta	2,62	1,18	2,75	1,16	2,75	1,21	2,73	1,19
39. Yeni elde ettiğim bilgiyi önceki bilgilerimle ilişkilendirmekte	2,87	0,8	2,92	0,85	2,72	0,73	2,79	0,77
40. Bilgiyi eleştirel olarak değerlendirmekte (bilginin önyargılı, taraflı, yönlendirici - kazanç ya da propaganda amaçlı- olup olmadığını anlamakta ve bilgide yer alan mantık hatalarını belirlemekte)	2,79	0,73	2,87	0,75	2,69	0,74	2,74	0,74
41. Bilgiyi ve bilgi kaynaklarını güvenilirlik, geçerlilik, tarafsızlık, güncellik gibi ölçütlere dayanarak değerlendirmekte	2,62	0,85	2,67	0,86	2,4	0,64	2,49	0,74
42. Farklı görüş açılarını anlamakta ve değerlendirmekte	2,9	0,91	2,9	0,82	2,88	0,76	2,89	0,79
43. Araştırmalarımda fazla sayıda kaynak kullanmakta	2,9	1,02	2,85	0,9	2,53	0,85	2,66	0,9
44. Elde ettiğim bilgiyi değerlendirerek tamamlayıcı/ek bilgi gereksinimim olup olmadığına karar vermekte	2,72	0,86	2,7	0,94	2,35	0,72	2,48	0,81
45. Elde ettiğim bilgiyi yorumlamakta	3,23	0,84	3,12	0,8	3,29	0,7	3,24	0,75
46. Web kaynaklarını değerlendirmekte	2,62	1,09	2,95	0,83	2,63	0,9	2,7	0,92
47. Web kaynaklarına ilişkin değerlendirme ölçütlerini anlamakta ve uygulamakta	2,33	1,08	2,48	0,97	2,1	0,87	2,23	0,93
48. Elde ettiğim bilgiye dayalı sonuçlar ortaya koymakta	3,13	1,03	3,17	0,99	3,35	0,89	3,27	0,94

Bu amaçla ilgili sorulara ilişkin grup ortalamaları ve standart sapmaları verildikten sonra (Tablo 93), gruplar arası ortalama farkları arasında anlamlı ilişki olup olmadığına ilişkin varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 94’de gösterilmiştir.

Tablo 94: Bilgi Kaynaklarının Değerlendirilmesi Eğitim Durumu ve İlgili Sorulara Ait ANOVA Tablosu

Soru		Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p	Soru		Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p
31	G. arası	5,27	2	2,63	4,42	,013	41	G. arası	3,84	2	1,92	3,61	,028
	G. içi	154,35	259	0,60				G. içi	137,64	259	0,53		
	Toplam	159,62	261					Toplam	141,49	261			
32	G. arası	3,63	2	1,82	3,01	,051	42	G. arası	0,02	2	0,01	0,01	,988
	G. içi	156,35	259	0,60				G. içi	163,78	259	0,63		
	Toplam	159,99	261					Toplam	163,79	261			
35	G. arası	1,83	2	0,91	2,04	,132	43	G. arası	7,22	2	3,61	4,59	,011
	G. içi	116,11	259	0,45				G. içi	203,87	259	0,79		
	Toplam	117,94	261					Toplam	211,08	261			
36	G. arası	3,61	2	1,81	2,96	,054	44	G. arası	7,87	2	3,94	6,23	,002
	G. içi	158,18	259	0,61				G. içi	163,57	259	0,63		
	Toplam	161,79	261					Toplam	171,44	261			
37	G. arası	8,12	2	4,06	6,91	,001	45	G. arası	1,30	2	0,65	1,16	,315
	G. içi	152,15	259	0,59				G. içi	144,55	259	0,56		
	Toplam	160,26	261					Toplam	145,85	261			
38	G. arası	0,59	2	0,30	0,21	,814	46	G. arası	4,78	2	2,39	2,84	,060
	G. içi	371,17	259	1,43				G. içi	218,00	259	0,84		
	Toplam	371,76	261					Toplam	222,78	261			
39	G. arası	1,94	2	0,97	1,63	,197	47	G. arası	6,84	2	3,42	4,01	,019
	G. içi	153,52	259	0,59				G. içi	220,88	259	0,85		
	Toplam	155,45	261					Toplam	227,71	261			
40	G. arası	1,53	2	0,77	1,39	,250	48	G. arası	2,45	2	1,23	1,40	,250
	G. içi	142,34	259	0,55				G. içi	227,76	259	0,88		
	Toplam	143,87	261					Toplam	230,21	261			

Yapılan varyans analizi sonucunda, 31, 37, 44 ve 47. sorular bağlamında $\alpha=0,05$ düzeyinde gruplar arası anlamlı fark bulunmuştur. Farklılıkların hangi gruplar olduğunun anlaşılmasına yönelik yapılan Tukey HSD Testi sonuçlarına göre (Tablo 95), “elde ettiğim bilgiyi belli ölçütlere göre sınıflamakta (güncel/güncel olmayan, genel/özel, vb)”(31), “Kaynaklardan elde ettiğim bilgiyi kendi sözcüklerimle yeniden ifade etmekte”(37) ve “Web kaynaklarına ilişkin değerlendirme ölçütlerini anlamakta ve uygulamakta”(47) eğitim almayan öğrenciler kendi kendilerine çalışarak öğrendiklerini belirten öğrencilere; “elde ettiğim bilgiyi değerlendirerek tamamlayıcı/ek bilgi gereksinimim olup olmadığına karar vermekte”(44) işleminde ise eğitim alan öğrencilere oranla anlamlı düzeyde daha fazla zorlanmaktadırlar. Soru 41 ve 43’de anlamlılık gözükmesine rağmen, Tukey HSD Testi’nin anlamlılık düzeyi yüksek farklılıkları gösterir bir test olması nedeniyle sonuç alınamamıştır. Sorulardaki zorlanma düzeylerine ilişkin ortalamaların “bazen zorlanırım” ve daha fazla bir zorlanma üzerinde yoğunlaşmış

olmasını, bu konuda bir bilgi eksikliğinin göstergesi olarak yorumlamak yanlış olmayacaktır.

Tablo 95: Bilgi Kaynaklarının Değerlendirilmesi Eğitim Alma Durumu ve İlgili Sorulara Ait Testler

Soru				Ort. Farkı	Sh	p	Soru				Ort. Farkı	Sh	p
31	Tukey HSD	E+	KK	-,1385	,15879	,658	44	Tukey HSD	E+	KK	,0179	,16346	,963
			E-	,1957	,13761	,329				E-	,3683*	,14166	,051
		KK	E+	,1385	,15879	,658			KK	E+	-,0179	,16346	,963
			E-	,3342*	,11657	,012				E-	,3503	,12000	,043
		E-	E+	-,1957	,13761	,329			E-	E+	-,3683*	,14166	,051
			KK	-,3342*	,11657	,012				KK	-,3503	,12000	,043
37	Tukey HSD	E+	KK	-,1782	,15765	,495	47	Tukey HSD	E+	KK	-,1500	,18995	,709
			E-	,2378	,13662	,190				E-	,2290	,16462	,345
		KK	E+	,1782	,15765	,495			KK	E+	,1500	,18995	,709
			E-	,4161*	,11573	,001				E-	,3790*	,13945	,018
		E-	E+	-,2378	,13662	,190			E-	E+	-,2290	,16462	,345
			KK	-,4161*	,11573	,001				KK	-,3790*	,13945	,018

4.2.5.11. Özet Hazırlama

Yüksek lisans öğrencilerinin elde ettikleri bilgileri değerlendirerek özet çıkarmaya ilişkin anket sorularındaki (35-39) zorlanma düzeyleri ile bu konudaki eğitim alıp almama durumları arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için öncelikle betimsel istatistikler verilmiş (Tablo 96) ve sonrasında da varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 96: Özet Hazırlama Eğitim Durumu ve İlgili Sorular Bazında Betimsel İstatistikler

Sorular	ENSTİTÜLER							
	Eğitim Alan n=82		Kendi Çalışan n=45		Eğitim Almayan n=135		TOPLAM n=262	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	S
Elde ettiğim bilgi kaynağını okuyarak kaynaktaki temel düşünceleri özetlemekte	2,96	0,73	3,16	0,52	3	0,68	3,02	0,67
Okuduğum bilgi kaynakları arasındaki benzer ve farklı noktaları belirlemekte	2,73	0,75	3,09	0,73	2,92	0,81	2,89	0,79
Kaynaklardan elde ettiğim bilgiyi kendi sözcüklerimle yeniden ifade etmekte	2,35	0,73	2,62	0,89	2,41	0,78	2,43	0,78
Görsel bilgiyi (tablolar, grafikler, vb) yorumlamakta	2,62	1,17	2,91	1,16	2,73	1,22	2,73	1,19
Yeni elde ettiğim bilgiyi önceki bilgilerimle ilişkilendirmekte	2,73	0,72	2,93	0,84	2,78	0,78	2,79	0,77

Yapılan analizler sonucunda (Tablo 97), $\alpha=0,05$ düzeyinde soru 36 için ortalamalar arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 97: Özet Hazırlama Eğitim Durumu ve İlgili Sorulara Ait ANOVA Tablosu

Soru		Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p	Soru		Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p
35	G. arası	1,14	2	0,57	1,26	,285	38	G. arası	2,44	2	1,22	0,85	,427
	G. içi	116,80	259	0,45				G. içi	369,33	259	1,43		
	Toplam	117,94	261					Toplam	371,76	261			
36	G. arası	3,94	2	1,97	3,24	,041	39	G. arası	1,22	2	0,61	1,03	,360
	G. içi	157,85	259	0,61				G. içi	154,23	259	0,60		
	Toplam	161,79	261					Toplam	155,45	261			
37	G. arası	2,17	2	1,09	1,78	,171							
	G. içi	158,09	259	0,61									
	Toplam	160,26	261										

Söz konusu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla Tukey HSD Testi yapılmış (Tablo 98) ve “okunulan bilgi kaynakları arasındaki benzer ve farklı noktaları belirleme” konusunda eğitim aldığını belirtenler, bu konuda kendi kendine çalışanlardan daha fazla zorlandıkları anlaşılmıştır. Ancak, diğer sorularda gruplar arası anlamlı farkın olmaması nedeniyle, bu sorularda gruplara ilişkin zorlanma düzeyleri ortalamalarına bakmak yanlış olmayacaktır. Genelde “bazen zorlanırım”dan daha fazla zorlanılma belirtilmesi, bu konuda bir eğitime gereksinim duyulduğu sonucunu çıkarmaktadır.

Tablo 98: Özet Hazırlama Eğitim Alma Durumu İle İlgili Sorulara Ait Test Sonucu

Soru				Farkı	h	p
36	Tukey HSD	KK		-,3572*	,14483	,036
				-,1868	,10930	,202
		E-	KK	,3572*	,14483	,036
			E-	,1704	,13438	,413
		E-	E+	,1868	,10930	,202
			KK	-,1704	,13438	,413

4.2.5.12. Alıntı Yapma/Dipnot Gösterme

Araştırmalarda kullanılan kaynaklardan alınan bilgilerin uygun biçimde gösterilmesine yönelik ankette sorulan sorulardaki (55-58) zorlanma düzeyleri ile, “alıntı yapma/dipnot gösterme” konusunda yüksek lisans öğrencilerinin eğitim alıp

almadıkları arasındaki ilişkinin belirlenebilmesine yönelik olarak, öncelikle grupların zorlanma düzeyleri ve standart sapmaları verilmiştir (Tablo 99).

Tablo 99: Alıntı Yapma/Dipnot Gösterme Eğitim Durumu ve İlgili Sorular Bazında Betimsel İstatistikler

Sorular	EĞİTİM DURUMU							
	Eğitim Alan n=103		Kendi Çalışan n=111		Eğitim Almayan n=48		TOPLAM n=262	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
55. Bilgi sunumunda kendi bilgilerim ile alıntı yerleri birleştirmekte	2,72	0,9	2,42	0,82	2,46	0,74	2,55	0,85
56. Metin içinde gönderme yapmakta ve dipnot vermekte	3,17	0,9	2,68	0,76	2,52	0,85	2,84	0,87
57. Araştırmada kullandığım kaynakları belirtmekte (kaynakça/bibliyografya hazırlamakta)	3,28	0,87	2,96	0,85	2,58	0,85	3,02	0,89
58. Farklı kaynaklarla ilgili (kitap, makale, web sitesi, vb) kaynakçada hangi bilgileri aktaracağım konusunda	2,5	0,96	2,32	0,74	2,35	0,86	2,4	0,85

Grup ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlılığına ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda, 58. soru dışındaki sorularda $\alpha=0,05$ düzeyinde gruplar arasında anlamlı fark belirlenmiştir (Tablo 100).

Tablo 100: Alıntı Yapma/Dipnot Gösterme Eğitim Durumu ve İlgili Sorulara Ait ANOVA Tablosu

Soru	Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p	Soru	Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p
55	G. arası 5,10 G. içi 181,85 Toplam 186,95	2 259 261	2,55 0,70	3,63	,028	57	G. arası 16,55 G. içi 190,36 Toplam 206,91	2 259 261	8,27 0,74	11,26	,000
56	G. arası 18,45 G. içi 180,14 Toplam 198,58	2 259 261	9,22 0,70	13,26	,000	58	G. arası 1,67 G. içi 189,05 Toplam 190,72	2 259 261	0,83 0,73	1,14	,321

Söz konusu farkların hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin başvuru olan Tukey HSD Testi sonuçlarına göre (Tablo 101), “bilgi sunumunda kendi bilgileri ile alıntı yerleri birleştirmekte”(55) ifadesi ile verilen işleme ilişkin eğitim aldıklarını belirten öğrenciler yalnızca kendi kendilerine öğrenmeye çalıştıklarını belirten öğrencilere; “metin içinde gönderme yapmakta ve dipnot vermekte”(56) ve “araştırmada kullanılan kaynakları belirtmekte (kaynakça/bibliyografya hazırlamakta)”(57) ise hem kendi kendilerine öğrenmeye çalışanlara hem de eğitim

alamayanlara oranla anlamlı düzeyde daha az zorlanmaktadırlar. Bunun yanında 57. soruda geçen ifadeye ilişkin eğitim alamadıklarını belirten öğrenciler, kendi çabaları ile öğrenmeye çalışanlardan da daha fazla zorlanmaktadırlar. Bu sonuçlara göre, alıntı yapma ve dipnot gösterme konusunda alınmış eğitimin, bu konudaki zorlanma düzeyini düşürmektedir.

Tablo 101: Alıntı Yapma/Dipnot Gösterme Eğitim Alma Durumu ve İlgili Sorulara Ait Testler

Soru			Ort. Farkı	Sh	p	Soru			Ort. Farkı	Sh	p
55 Tukey HSD	E+	KK	,2950*	,11464	,027	57 Tukey HSD	E+	KK	,3176*	,11729	,019
		E-	,2601	,14644	,178			E-	,6982*	,14983	,000
	KK	E+	-,2950*	,11464	,027		KK	E+	-,3176*	,11729	,019
		E-	-,0349	,14475	,968			E-	,3806*	,14810	,027
	E-	E+	-,2601	,14644	,178		E-	E+	-,6982*	,14983	,000
		KK	,0349	,14475	,968			KK	-,3806*	,14810	,027
56 Tukey HSD	E+	KK	,4804*	,11410	,000						
		E-	,6442*	,14575	,000						
	KK	E+	-,4804*	,11410	,000						
		E-	,1639	,14407	,491						
	E-	E+	-,6442*	,14575	,000						
		KK	-,1639	,14407	,491						

4.2.5.13. Kaynakça Hazırlama

Yüksek lisans öğrencilerinin araştırmalarında yararlandıkları kaynakları uygun biçimde gösterebilme konusundaki zorlanma düzeylerinin, bu konuda eğitim alma durumlarına göre değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik betimsel istatistikler verilmiş (Tablo 102) ve varyans analizi yapılmıştır.

Yapılan varyans analizi sonucunda soru 58 dışında ortalamalar arası farklar $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlıdır (Tablo 103). Farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesine yönelik de Tukey HSD Testi'ne başvurulmuştur (Tablo 104). Buna göre, “bilgi sunumunda kendi bilgileri ile alıntı yerleri birleştirmekte”(55) ifadesinde geçen işlem için eğitim aldıklarını belirten öğrenciler kendi kendilerine çalışarak öğrendiklerini belirten öğrencilere göre; “metin içinde gönderme yapmakta ve dipnot vermekte” (56) ve “araştırmada kullanılan kaynakları belirtmekte (kaynakça/

Tablo 102: Kaynakça Hazırlama Eğitim Durumu ve İlgili Sorular Bazında Betimsel İstatistikler

Sorular	EĞİTİM DURUMU							
	Eğitim Alan n=110		Kendi Çalışan n=108		Eğitim Almayan n=44		TOPLAM n=262	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
55. Bilgi sunumumda kendi bilgilerim ile alıntı yerleri birleştirmekte	2,72	0,89	2,36	0,74	2,57	0,9	2,55	0,85
56. Metin içinde gönderme yapmakta ve dipnot vermekte	3,12	0,91	2,65	0,71	2,64	0,97	2,84	0,87
57. Araştırmada kullandığım kaynakları belirtmekte (kaynakça/bibliyografya hazırlamakta)	3,25	0,86	2,93	0,85	2,68	0,93	3,02	0,89
58. Farklı kaynaklarla ilgili (kitap, makale, web sitesi, vb) kaynakçada hangi bilgileri aktaracağım konusunda	2,49	0,96	2,30	0,71	2,41	0,9	2,4	0,85

Tablo 103: Kaynakça Hazırlama Eğitim Durumu ve İlgili Sorulara Ait ANOVA Tablosu

Soru		Kareler toplamı	Sd	Ortalama kareler	F	p	Soru		Kareler toplamı	Sd	Ortalama kareler	F	p
55	G. arası	6,98	2	3,49	5,02	,007	57	G. arası	11,58	2	5,79	7,68	,001
	G. içi	179,98	259	0,70				G. içi	195,33	259	0,75		
	Toplam	186,95	261					Toplam	206,91	261			
56	G. arası	14,31	2	7,15	10,06	,000	58	G. arası	2,07	2	1,04	1,42	,243
	G. içi	184,28	259	0,71				G. içi	188,65	259	0,73		
	Toplam	198,58	261					Toplam	190,72	261			

bibliyografya hazırlamakta”(57) ise hem kendi kendilerine çalışarak öğrendiklerini belirten hem de eğitim alamayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha az zorlanmaktadırlar. Bir başka deyişle, kaynakça hazırlama konusunda alınan eğitim, ilgili sorularda geçen işlemlerdeki zorlanma düzeylerini düşürmektedir.

Tablo 104: Kaynakça Hazırlama Eğitim Alma Durumu ve İlgili Sorulara Ait Testler

Soru		KK	Ort.	Sh	p	Soru		KK	Ort.	Sh	p
			Farkı						Farkı		
55	Tukey HSD	E+	KK	,3571*,11292	,007	57	Tukey HSD	E+	KK	,3195*,11764	,026
		E-		,1500,14869	,602			E-		,5636*,15491	,002
		KK	E+	-,3571,11292	,007			KK	E+	-,3195*,11764	,026
			E-	-,2071,14909	,383				E-	,2441,15531	,293
		E-	E+	-,1500,14869	,602			E-	E+	-,5636*,15491	,002
			KK	,2071,14909	,383				KK	-,2441,15531	,293
56	Tukey HSD	E+	KK	,4700*,11426	,000						
		E-		,4818*,15046	,007						
		KK	E+	-,4700*,11426	,000						
			E-	,0118,15086	,997						
		E-	E+	-,4818*,15046	,007						

4.2.5.14. Araştırma Sonuçlarının Yazılması

“Araştırma sonuçlarının yazılması konusunda herhangi bir eğitim almış yüksek lisans öğrencilerinin, ilgili sorulardaki (49-59) zorlanmaları azalmakta mıdır?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla öncelikle grup ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir (Tablo 105).

Tablo 105: Araştırma Sonuçlarının Yazılması Eğitim Durumu ve İlgili Sorular Bazında Betimsel İstatistikler

Sorular	EĞİTİM DURUMU							
	Eğitim Alan n=101		Kendi Çalışan n=113		Eğitim Almayan n=48		TOPLAM n=262	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
49. Araştırma sonuçlarımı yazılı olarak sunmakta (makale, rapor, tez , vb)	3,27	0,84	3,16	0,95	2,29	0,94	3,04	0,97
50. Araştırma sonuçlarımı sözlü olarak sunmakta	3,24	1,12	3,17	1,09	2,48	1,22	3,07	1,16
51. Sunacak olduğum bilgiyi (yazılı/sözlü) düzenlemekte (taslak, plan, vb hazırlamakta)	3,22	0,81	3,14	0,69	2,73	0,84	3,1	0,78
52. Bilgi sunumum için (yazılı/sözlü) içeriği belirlemekte	3,06	0,79	3,02	0,69	2,67	0,81	2,97	0,76
53. Bilgi sunumumda sınırlama (sayfa sayısı, süre, vb) yapabilmekte	2,56	0,85	2,54	0,8	2,63	0,91	2,56	0,84
54. Bilgi sunarken konuya uygun format seçmekte	3,14	0,85	3,12	0,75	3,13	0,82	3,13	0,8
55. Bilgi sunumumda kendi bilgilerim ile alıntı yerleri birleştirmekte	2,69	0,85	2,39	0,76	2,6	0,98	2,55	0,85
56. Metin içinde gönderme yapmakta ve dipnot vermekte	3,08	0,87	2,64	0,77	2,83	1	2,84	0,87
57. Araştırmada kullandığım kaynakları belirtmekte (kaynakça/bibliyografya hazırlamakta)	3,22	0,86	2,9	0,86	2,88	0,98	3,02	0,89
58. Farklı kaynaklarla ilgili (kitap, makale, web sitesi, vb) kaynakçada hangi bilgileri aktaracağım konusunda	2,51	0,97	2,25	0,7	2,5	0,9	2,4	0,85
59. Bilgi sunumum için teknolojik olanakları kullanmakta (Power point sunumu gibi)	2,76	1,23	2,81	1,43	2,25	1,23	2,69	1,33

Yapılan varyans analizi sonuçlarında, soru 53 ve 54 dışındaki tüm sorularda $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmüştür (Tablo 106). Söz konusu farklılıkların hangi gruplarda olduğunun anlaşılması için de Tukey HSD Testi’nden yararlanılmıştır (Tablo 107). Buna göre, “Araştırma sonuçlarını yazılı olarak sunumakta (makale, rapor, tez , vb)” (49), “Araştırma sonuçlarını sözlü olarak sunmakta” (50), “Sunulacak bilgiyi (yazılı/sözlü) düzenlemekte (taslak, plan, vb

Tablo 106: Araştırma Sonuçlarının Yazılması Eğitim Durumu ve İlgili Sorulara Ait ANOVA Tablosu

Soru		Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p	Soru		Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p
49	G. arası	33,71	2	16,85	20,51	,000	55	G. arası	5,12	2	2,56	3,65	,027
	G. içi	212,83	259	0,82				G. içi	181,83	259	0,70		
	Toplam	246,54	261					Toplam	186,95	261			
50	G. arası	20,68	2	10,34	8,11	,000	56	G. arası	10,43	2	5,21	7,18	,001
	G. içi	330,08	259	1,27				G. içi	188,16	259	0,73		
	Toplam	350,76	261					Toplam	198,58	261			
51	G. arası	8,19	2	4,10	6,96	,001	57	G. arası	6,52	2	3,26	4,21	,016
	G. içi	152,42	259	0,59				G. içi	200,39	259	0,77		
	Toplam	160,62	261					Toplam	206,91	261			
52	G. arası	5,48	2	2,74	4,85	,009	58	G. arası	4,43	2	2,21	3,08	,048
	G. içi	146,28	259	0,57				G. içi	186,29	259	0,72		
	Toplam	151,76	261					Toplam	190,72	261			
53	G. arası	0,24	2	0,12	0,17	,842	59	G. arası	11,32	2	5,66	3,24	,041
	G. içi	184,15	259	0,71				G. içi	453,01	259	1,75		
	Toplam	184,40	261					Toplam	464,34	261			
54	G. arası	0,01	2	0,01	0,01	,990							
	G. içi	165,58	259	0,64									
	Toplam	165,59	261										

hazırlamakta”(51) ve “Bilgi sunumu için (yazılı/sözlü) içerik belirlemekte” (52) ifadelerinde geçen işlemlerde eğitim alamadıklarını belirten öğrenciler hem eğitim alan hem de kendi kendilerine çalışarak öğrendiklerini belirten öğrencilere oranla daha fazla zorlanırken; “bilgi sunumunda kendi bilgileri ile alıntı yerleri birleştirmekte”(55), “metin içinde gönderme yapmakta ve dipnot vermekte”(56) ve “araştırmada kullanılan kaynakları belirtmekte (kaynakça/ bibliyografya hazırlamakta)”(57) ifadelerinde ise kendi kendilerine öğrenmeye çalıştıklarını belirten öğrenciler eğitim aldığını belirten öğrencilere oranla daha fazla zorlanmaktadırlar. 58. ve 59. sorulardaki ortalama farkları anlamlı gözükmesine rağmen, bu fark yapılan testlerde görülebilecek düzeyde bir fark değildir. Böylece, araştırma sonuçlarının yazılması konusunda alınmış olan eğitim, bu konudaki zorlanmayı anlamlı düzeyde düşürmektedir sonucuna varmak mümkündür.

Tablo 107: Araştırma Sonuçlarının Yazılması Eğitim Alma Durumu ile İlgili Sorulara Ait Test Sonuçları

Soru				Ort. Farkı	Sh	p	Soru				Ort. Farkı	Sh	p
49	Tukey HSD	E+	KK	,1080	,12413	,659	56	Tukey HSD	E+	KK	,4420*	,11671	,000
			E-	,9757*	,15892	,000				E-	,2459	,14942	,227
		KK	E+	-,1080	,12413	,659			KK	E+	-,4420*	,11671	,000
			E-	,8676*	,15618	,000				E-	-,1962	,14685	,375
		E-	E+	-,9757*	,15892	,000			E-	E+	-,2459	,14942	,227
			KK	-,8676*	,15618	,000				KK	,1962	,14685	,375
50	Tukey HSD	E+	KK	,0695	,15459	,895	57	Tukey HSD	E+	KK	,3152*	,12045	,024
			E-	,7585*	,19791	,00				E-	,3428	,15420	,067
		KK	E+	-,0695	,15459	,895			KK	E+	-,3152*	,12045	,024
			E-	,6890*	,19450	,001				E-	,0277	,15154	,982
		E-	E+	-,7585*	,19791	,001			E-	E+	-,3428	,15420	,067
			KK	-,6890*	,19450	,001				KK	-,0277	,15154	,982
51	Tukey HSD	E+	KK	,0762	,10505	,748	58	Tukey HSD	E+	KK	,2671	,11613	,056
			E-	,4887*	,13449	,001				E-	,0149	,14868	,995
		KK	E+	-,0762	,10505	,748			KK	E+	-,2671	,11613	,056
			E-	,4124*	,13217	,005				E-	-,2522	,14612	,195
		E-	E+	-,4887*	,13449	,001			E-	E+	-,0149	,14868	,995
			KK	-,4124*	,13217	,005				KK	,2522	,14612	,195
52	Tukey HSD	E+	KK	,0417	,10291	,913	59	Tukey HSD	E+	KK	-,0429	,18229	,969
			E-	,3927*	,13175	,008				E-	,5124	,21576	,069
		KK	E+	-,0417	,10291	,913			KK	E+	,0429	,18229	,996
			E-	,3510*	,12948	,018				E-	,5553*	,22276	,039
		E-	E+	-,3927*	,13175	,008			E-	E+	-,5124	,21576	,069
			KK	-,3510*	,12948	,018				KK	-,5553*	,22276	,039
55	Tukey HSD	E+	KK	,3037*	,11473	,022			E+	KK	,3037*	,11473	,022
			E-	,0889	,14689	,817				E-	,2148	,14436	,297
		KK	E+	-,3037*	,11473	,022			KK	E+	-,3037*	,11473	,022
			E-	,2148	,14436	,297				E-	,0889	,14689	,817
		E-	E+	-,0889	,14689	,817			E-	E+	-,2148	,14436	,297
			KK	,2148	,14436	,297				KK	,0889	,14689	,817

4.2.5.15. Bilgisayar Destekli Sunum Yapma

Araştırma sonuçlarının başkalarına sunulmasında bilgisayar kullanımı konusundaki zorlanmada, bu konuda eğitim almış olmanın etkili olup olmadığına ilişkin verilen betimsel istatistikler (Tablo 108) ve yapılan varyans analizi aşağıdadır.

Ankette ilgili sorudaki zorlanma düzeyi ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin yapılan varyans analizinde, $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur (Tablo 109).

Tablo 108: Bilgisayar Destekli Sunum Yapılması Eğitim Durumu ve İlgili Soru Bazında Betimsel İstatistikler ve Varyans Analizi

Sorular	ENSTİTÜLER							
	Eğitim Alan n=41		Kendi Çalışan n=100		Eğitim Almayan n=121		TOPLAM n=262	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	S
59. Bilgi sunumum için teknolojik olanakları kullanmakta (Power point sunumu gibi)	3,54	1,29	3,45	0,97	1,77	0,98	2,68	1,33

Tablo 109: Bilgisayar Destekli Sunum Yapılması Eğitimi ve İlgili Soruya Ait ANOVA Tablosu

Soru		Kareler toplamı	Sd	Ortalama kareler	F	p
59	G. arası	189,87	2	94,93	89,58	,000
	G. içi	274,46	259	1,06		
	Toplam	464,33	261			

Tukey HSD Testi sonuçlarına göre ise, bu konuda eğitim almadıklarını belirten öğrenciler hem eğitim alan hem de kendi çabaları ile öğrenmeye çalışan öğrencilerden daha fazla zorlanmaktadır (Tablo 110). Başka bir deyişle, bilgi sunumu için bilgisayar kullanımındaki zorlanma, bu konuda alınan eğitim oranında düşmektedir.

Tablo 110: Bilgisayar Destekli Sunum Yapılması Eğitim Alma Durumu İle İlgili Soruya Ait Test Sonucu

Soru				Ortalama Farkı	Sh	p
36	Tukey HSD	E+	KK	,0866	,19090	,902
			E-	1,7680*	,18602	,000
		KK	E+	-,0866	,19090	,902
			E-	1,6814*	,13912	,000
		E-	E+	-1,7680*	,18602	,000
			KK	-1,6814*	,13912	,000

4.2.5.16. Bilginin/Bilgi Kaynaklarının Kullanımına İlişkin Etik Yasal Konular

“Araştırmalarda kullanılan bilgi ve bilgi kaynaklarına ilişkin etik ve yasal konuların bilinmesi konusunda yüksek lisans öğrencilerinin almış olduğu herhangi bir eğitimin, bu konudaki sorulara ilişkin zorlanma düzeylerini etkilemekte midir?”

sorusunun yanıtlanması amacıyla, öncelikle eğitim alma durumlarına göre grupların zorlanma düzeyleri ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir (Tablo 111).

Tablo 111: Bilginin/Bilgi Kaynaklarının Kullanımına İlişkin Etik/Yasal Konular Eğitim Durumu ve İlgili Sorular Bazında Betimsel İstatistikler

Sorular	ENSTİTÜLER							
	Eğitim Alan n=45		Kendi Çalışan n=33		Eğitim Almayan n=184		TOPLAM n=262	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
56. Metin içinde gönderme yapmakta ve dipnot vermekte	3,18	0,94	3	0,87	2,73	0,84	2,84	0,87
57. Araştırmada kullandığım kaynakları belirtmekte (kaynakça/bibliyografya hazırlamakta)	3,36	0,93	3,45	0,79	2,86	0,85	3,02	0,89
58. Farklı kaynaklarla ilgili (kitap, makale, web sitesi, vb) kaynakçada hangi bilgileri aktaracağım konusunda	2,82	1,03	2,88	1,02	2,21	0,69	2,4	0,85
60. Kullanılan bilgiyle ilgili (basılı/elektronik) gizlilik ve güvenlik konularını bilmekte	2,93	0,94	3,24	1	2,22	0,64	2,47	0,85
61. Düşünce ve ifade özgürlüğüne ilişkin konuları anlamakta	3,38	0,98	3,24	0,94	2,98	0,87	3,08	0,91
62. Bilgi edinme hakkı ve eşitliğine ilişkin konuları anlamakta	3,31	1	3,27	0,91	2,9	0,87	3,02	0,91
63. Bilgi hırsızlığını (plagiarizm) ve bundan nasıl kaçınılacağını anlamakta	3,18	0,94	3	0,87	2,73	0,84	2,84	0,87
64. Bilginin elde edilmesi ve kullanımına ilişkin konularda bilgi ve düşüncelerimi başkalarıyla paylaşmakta	3,36	0,93	3,45	0,79	2,86	0,85	3,02	0,89

Grup ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığına ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda, $\alpha=0,05$ düzeyinde tüm sorular bazında farkların anlamlı olduğu sonucu görülmüştür (Tablo 112).

Tablo 112: Bilginin/Bilgi Kaynaklarının Kullanımına İlişkin Etik/Yasal Konular Eğitim Durumu ve İlgili Sorulara Ait ANOVA Tablosu

Soru	Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p	Soru	Kareler toplamı	Sd	Ort. kareler	F	p
56	G. arası 8,06 G. içi 190,53 Toplam 198,58	2 259 261	4,03 0,74	5,48	,005	61	G. arası 6,56 G. içi 209,59 Toplam 216,15	2 259 261	3,28 0,81	4,06	,018
57	G. arası 16,09 G. içi 190,82 Toplam 206,91	2 259 261	8,04 0,74	10,92	,000	62	G. arası 8,48 G. içi 208,43 Toplam 216,91	2 259 261	4,24 0,81	5,27	,006
58	G. arası 22,47 G. içi 168,25 Toplam 190,72	2 259 261	11,24 0,65	17,30	,000	63	G. arası 47,57 G. içi 153,91 Toplam 201,48	2 259 261	23,79 0,59	40,03	,000
60	G. arası 41,09 G. içi 146,17 Toplam 187,26	2 259 261	20,55 0,56	36,41	,000	64	G. arası 11,37 G. içi 210,49 Toplam 221,86	2 259 261	5,69 0,81	7,00	,001

Tablo 113: Bilginin/Bilgi Kaynaklarının Kullanımına İlişkin Etik/Yasal Konular
Eğitim Alma Durumu İle İlgili Sorulara Ait Test Sonuçları

Soru				Ort. Farkı	Sh	p	Soru				Ort. Farkı	Sh	p				
56	Tukey HSD	E+	KK	,1778,19657	,638	61	Tukey HSD	E+	KK	,1354,20617	,789	62	Tukey HSD	E+	KK	,0384,20560	,981
			E-	,4441*,14264	,005				E-	,3941*,14960	,023				E-	,4089*,14919	,017
		KK	E+	-,1778,19657	,638			KK	E+	-,1354,20617	,789			KK	E+	-,0384,20560	,981
			E-	,2663,16214	,228				E-	,2587,17006	,281				E-	,3706,16959	,074
57	Tukey HSD	E+	E+	-,4441*,14264	,005	63	Tukey HSD	E+	E+	-,3941*,14960	,023	64	Tukey HSD	E+	E+	-,0909,20661	,899
			KK	-,2663,16214	,228				KK	-,2587,17006	,281				KK	-,4000,17042	,050
		E-	E+	-,4441*,14264	,005			E-	E+	-,3941*,14960	,023			E-	E+	-,4909*,14992	,003
			KK	-,2663,16214	,228				KK	-,2587,17006	,281				KK	-,4000,17042	,050
58	Tukey HSD	E+	KK	-,0990,19672	,870	59	Tukey HSD	E+	KK	-,0990,19672	,881	60	Tukey HSD	E+	KK	-,3091,17217	,171
			E-	,4969*,14275	,001				E-	,5958*,16227	,001				E-	,7159*,12493	,000
		KK	E+	-,0990,19672	,881			KK	E+	-,0566,18472	,950			KK	E+	-,0909,20661	,899
			E-	-,5958*,16227	,001				E-	-,6723*,15237	,000				E-	1,0250*,14202	,000
60	Tukey HSD	E+	E+	-,4969*,14275	,001	61	Tukey HSD	E+	E+	-,2949,17667	,217	62	Tukey HSD	E+	E+	-,7159*,12493	,000
			KK	-,5958*,16227	,001				KK	-,3706,16959	,074				KK	1,0250*,14202	,000
		E-	E+	-,4969*,14275	,001			E-	E+	-,4089*,14919	,017			E-	E+	-,7159*,12493	,000
			KK	-,5958*,16227	,001				KK	-,3706,16959	,074				KK	1,0250*,14202	,000
61	Tukey HSD	E+	KK	-,0566,18472	,950	62	Tukey HSD	E+	KK	-,2949,17667	,217	63	Tukey HSD	E+	KK	-,0909,20661	,899
			E-	,6157*,13404	,000				E-	-,7454*,14573	,000				E-	,4909*,14992	,003
		KK	E+	-,0566,18472	,950			KK	E+	-,2949,17667	,217			KK	E+	-,0909,20661	,899
			E-	,6723*,15237	,000				E-	-,7454*,14573	,000				E-	1,0250*,14202	,000
62	Tukey HSD	E+	E+	-,6157*,13404	,000	63	Tukey HSD	E+	E+	-,1,040*,12820	,000	64	Tukey HSD	E+	E+	-,4909*,14992	,003
			KK	-,6723*,15237	,000				KK	-,7454*,14573	,000				KK	1,0250*,14202	,000
		E-	E+	-,6157*,13404	,000			E-	E+	-,1,040*,12820	,000			E-	E+	-,4909*,14992	,003
			KK	-,6723*,15237	,000				KK	-,7454*,14573	,000				KK	1,0250*,14202	,000
63	Tukey HSD	E+	KK	-,3091,17217	,171	64	Tukey HSD	E+	KK	-,0909,20661	,899	65	Tukey HSD	E+	KK	-,3091,17217	,171
			E-	,7159*,12493	,000				E-	,4909*,14992	,003				E-	1,0250*,14202	,000
		KK	E+	-,3091,17217	,171			KK	E+	-,0909,20661	,899			KK	E+	-,0909,20661	,899
			E-	1,0250*,14202	,000				E-	1,0250*,14202	,000				E-	1,0250*,14202	,000
64	Tukey HSD	E+	E+	-,7159*,12493	,000	65	Tukey HSD	E+	E+	-,4909*,14992	,003	66	Tukey HSD	E+	E+	-,7159*,12493	,000
			KK	1,0250*,14202	,000				KK	1,0250*,14202	,000				KK	1,0250*,14202	,000
		E-	E+	-,7159*,12493	,000			E-	E+	-,4909*,14992	,003			E-	E+	-,7159*,12493	,000
			KK	1,0250*,14202	,000				KK	1,0250*,14202	,000				KK	1,0250*,14202	,000

Anlamlı farklılıkların hangi gruplarda olduğuna yönelik de Tukey HSD Testi'ne başvurulmuştur (Tablo 113). Buna göre, “metin içinde gönderme yapmakta ve dipnot vermekte”(56), “düşünce ve ifade özgürlüğüne ilişkin konuları anlamakta”(61), “bilgi edinme hakkı ve eşitliğine ilişkin konuları anlamakta”(62) ve “bilginin elde edilmesi ve kullanımına ilişkin konularda bilgi ve düşüncelerimi paylaşmakta”(64) eğitim almayan öğrenciler, eğitim alanlardan daha fazla zorlanırken, “araştırmada kullandığım kaynakları belirtmekte (kaynakça/ bibliyografya hazırlamakta)”(57), “farklı kaynaklarla ilgili (kitap, makale, web sitesi, vb) kaynakçada hangi bilgilerin aktarılacağı konusunda”(58), “kullanılacak bilgiyle ilgili (basılı/elektronik) gizlilik ve güvenlik konularını bilmekte ve uymakta”(60) ve “bilgi hırsızlığı (plagiarism) ve bundan nasıl kaçınılacağını anlamakta”(63) hem eğitim alanlardan hem de kendi kendilerine öğrenmeye çalıştıklarını belirten öğrencilerden daha fazla zorlanmaktadırlar. Bir başka deyişle, bilgi ve bilgi kaynaklarının kullanılmasında eğitim almış olma, zorlanma düzeyini düşürmektedir.

5. BÖLÜM

DEĞERLENDİRME VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen bulgular, yüksek lisans öğrencilerinin sahip olduğu özellikler de dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme dört bölümde ele alınmıştır. İlk bölümde yüksek lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarı olmalarında etkili olan çeşitli konulara ilişkin elde edilen bulgular değerlendirilerek yüksek lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı düzeyleri için bir bakış açısı, bir öğrenci profilinin çıkarılması amaçlanmıştır. İkinci bölümde bilgi okuryazarlığı konularına ilişkin oluşturulmuş ifadelerde öğrencilerin zorlanma düzeyleri genel ve çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmiştir. Üçüncü bölümde bilgi okuryazarlığına ilişkin konularda eğitim alma durumları değerlendirildikten sonra, son bölümde eğitim alma durumu ve ilgili konulardaki zorlanma düzeyleri arasındaki ilişki değerlendirilmiştir.

5.1. KÜTÜPHANE VE BİLGİSAYAR KULLANIMIYLA İLGİLİ DEĞERLENDİRMELER

5.1.1. Kütüphane Kullanımı

Güvenilir ve doğru bilgiye ulaşmada kütüphanelerin etkin ve verimli kullanımı, bilgi okuryazarı bireylerin sahip olması gereken temel niteliklerdendir.

Anketin birinci bölümünde, yüksek lisans öğrencilerine öğrenim yaşamları boyunca kütüphane kullanım sıklıkları ve amaçlarına yönelik sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların dörtte biri (%24,8) ortaöğretime devam ederken kütüphaneyi hiç kullanmadıklarını belirtmiştir. Kütüphaneyi yılda bir-iki kez kullandıklarını belirtenlerle (%39,3) birlikte, katılımcılardan yarısından fazlasının kütüphane ile sürekli bir ilişki içinde bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Deneklerin yaklaşık yarısı (%48,1) lisans eğitimleri sırasında çoğu zaman kaynak kullanmak için en az ayda bir-iki kez kütüphaneyi kullandıklarını ifade etmişlerdir. Yüksek lisans eğitimi sırasında ise yine aynı amaçla ve en az ayda bir-iki kez olmak üzere kütüphaneye gitmektedirler.

Yaşamboyu öğrenmenin temelinde, karşılaşılan sorunu çözmede gereksinim duyulan bilgiye erişimin ne denli önemli olduğu bilinmektedir. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmada son derece önemli kuruluşlar olan kütüphaneleri kullanma alışkanlığına sahip olmadan bilgi okuryazarı olmak mümkün değildir. Bu alışkanlığın üniversiteye gelinceye değin kazanılmış olması gerekirken, elde edilen sonuçlar, söz konusu alışkanlığın katılımcılar tarafından edinilemediğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu durum örgün eğitim zincirinin son halkası olan üniversitelere büyük sorumluluk yüklemektedir. Kütüphane kullanımını da içeren bilgi okuryazarlığı programları, bu alışkanlığın kazanılmasında önemli bir araçtır.

5.1.2. Bilgi Merkezlerine/Kaynaklarına Verilen Önem

Yüksek lisans öğrencilerine araştırmaları için gereksinim duydukları bilgileri elde etmede en sık başvurdukları bilgi merkezlerinin/kaynaklarının anlaşılmasına yönelik, “aşağıdaki bilgi merkezleri/kaynakları sizin için ne kadar önemlidir” sorusu yöneltilmiştir.

Listelenen bilgi kaynaklarının ve merkezlerinin tamamı yüksek lisans öğrencileri tarafından önemli olarak görülmektedir. Bu, pek çok kaynaktan değişik bilgilere erişme anlamında bilgi okuryazarlığı için olumlu bir durumdur. Bunun yanında H.Ü. Kütüphaneleri için “Çok önemli” seçeneğinin (%16) diğer kaynaklara/merkezlere göre düşük oranda tercih edilmesi düşündürücüdür. Çünkü “Çok önemli” seçeneği web kaynakları için %77,1, bölüm kütüphanesi için %32,1, ders kitapları için %56,1, ders notları için %59,9, hocalar ve arkadaşlar için de %63,8 oranında tercih edilmiştir. H.Ü. Kütüphaneleri önemli bilgi merkezleri olarak kabul edilmesine karşın, diğer kaynaklara/merkezlere oranla öğrenciler için olumsuz bir yönü olduğu da gerçektir.

İnternet hızlı ve kolay erişim gibi avantajları olan bir bilgi kaynağıdır. Ancak, buradan elde edilen bilgilerin belli ölçütler ile değerlendirilmesinin önemi de unutulmamalıdır. Bilgi kaynağı olarak web ortamının önemli görülmesi bilgi okuryazarlığı için olumlu bir durumken, buradan elde edilen bilgilerin değerlendirme ölçütlerinin bilinmesi ve uygulanması konusunun bilinmesi de son derece önemlidir. Bu bağlamda, web kaynaklarına verilen önem bu konuda eğitim alma durumu ve ilgili sorulardaki zorlanma düzeyleri ile birlikte daha sonra yeniden değerlendirilecektir.

5.1.3. Kütüphane Kullanma Nedenleri ve Sıklıkları

Yüksek lisans öğrencilerine kütüphane kullanımına yönelik işlevleri ne sıklıkla gerçekleştirdikleri sorulmuştur. Böylece, üniversite eğitiminin önemli bir parçasını oluşturan kütüphanelerin öğrenciler tarafından ne amaçla kullanıldığı da belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu bölümün ilk iki maddesi olan “Katalogdan kaynak tarama”(%42,4) ve “Ödünç kitap alma” (%48,9) işlemlerinde yüksek lisans öğrencilerinin yanıtlarının “Bazen” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Katalogdan kaynak tarama konusunda “Nadiren” ve “Hiç” seçeneklerinin toplam oranın %23,7 olması da dikkat çekicidir. Yüksek lisans yoğun araştırmaya dayalı bir eğitimidir ve bu eğitimde kütüphane kaynaklarının kullanımı çok önemlidir. Öğrenciler tarafından da önemli görülen bu merkezlerden yararlanmada ilk adım olan katalog kullanımındaki bu kararsızlık ve nadir kullanım tercihleri, bilgi okuryazarlığı açısından olumsuz bir durumdur. Ödünç kitap alma işlemi aranan kaynağın katalogdan bulunması ile ilişkili olduğundan, öğrencilerin ilgilendikleri konulardaki kaynaklara ulaşmasında katalogdan aradıkları kaynakları bulmaları gerekir. Bilgi okuryazarlığı programlarında bu konuda aktarılabilecek bilgiler, öğrencilerin kütüphanede aradıklarını daha kolay bulmalarında ve bu kaynakları daha yoğun kullanmalarında yardımcı olacaktır.

Özellikle araştırma konusunun belirlenmesi ve tüm yönleriyle ortaya konmasında yardımcı olan danışma kaynaklarının kullanımına yönelik sorudaki “Nadiren” ve “Hiç” seçeneklerinin oranının (%46,5) yüksek, “Çok sık” ve “Sık” seçeneklerinin oranının da (%15,7) düşük olması, yüksek lisans öğrencilerinin bu kaynakları fazla kullanmadıklarını göstermektedir. Üniversite kütüphanelerinin dermelerinde önemli bir bölümü oluşturan bu kaynakların kullanımının araştırmalar için önemi konusunda öğrencilerin mutlaka bilgilendirilmeleri gerekmektedir.

“Alanla ilgili kitapların yer aldığı rafların incelenmesi” işleminin yüksek lisans öğrencileri tarafından sık veya çok sık yapıldığını (%48,1) söylemek mümkündür. Katalogdan kaynak taramada kararsızlık gösterilirken, alana yönelik rafların incelenmesinin sık kullanılan işlem olarak ifade edilmesi iki yönlü olarak düşünülebilir. Bunlardan ilki katalog kullanımı konusunda bilgi eksikliğidir ve bu bilgi okuryazarlığı programlarının gereksiniminin de bir göstergesidir. Diğer ise kütüphane kataloğunun konu erişimi açısından yetersiz olduğudur.

Disiplinle ilgili gelişmelerden haberdar olma bağlamında “Yeni gelen yayınların takip edilmesi” ve “Alana yönelik dergilerin son sayılarının incelenmesi” işlemlerinin yüksek lisans öğrencileri tarafından sık yapılan işlemler olmadığı görülmektedir. Bu konularda “Çok sık” ve “Sık” seçenekleri ilk işlem için %14,9, ikinci işlem için %32,4 iken, “Nadiren” ve “Hiç” seçenekleri ilk işlem için %58,7, ikinci işlem için de %32,8 oranında tercih edilmiştir. Bu, yüksek lisans öğrencilerinin yeni yayınları izleme alışkanlığının olmadığını gösteren bir durumdur. Bilgi okuryazarlığı, belli bir alandaki gelişmelerin izlenmesinde ilgili kaynakların kullanılması alışkanlığının kazanılması için de önemli bir araçtır.

“Herhangi bir konuda danışma kütüphanecisinden yardım alma”nın yüksek lisans öğrencilerinin %0,8 “Çok sık” ve %3,8 “Sık” yanıtları ile en az kullandıkları kütüphane hizmeti olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin böyle bir hizmeti kullanmaya yönelik bilgi eksikliği ile ilgili olabileceği gibi, kütüphanenin bu konudaki yetersizliği ile de ilgili olabilir. Bilgi okuryazarlığı programları bu hizmetin

kullanıcılar tarafından daha fazla talep edilmesi ve bunun bir sonucu olarak kütüphanenin bu hizmeti daha sistemli yürütmesinde yardımcı olacaktır.

“Kütüphanede bulunamayan kaynaklar için başka kütüphanelere gitme”yi, katılımcıların büyük çoğunluğu (%52,7) sık yaptıkları bir işlem olarak ifade ederken, “Nadiren” ve “Hiç” seçeneklerinin tercih oranı yalnızca %14,1’dir. H.Ü. kütüphanelerinin önemli bir kaynak olarak görülmesi yanında başka kütüphanelerin kullanımındaki bu sıklık, bilgi okuryazarlığı bağlamında olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Ancak burada H.Ü. kütüphanelerinde aranılan kaynakların bulunamaması gibi bir durum olduğundan, katalog kullanımına ilişkin sıklıkların burada tekrar dikkate alınması gerekmektedir. Bilgi okuryazarlığı programları öğrencilerin kendi üniversite kütüphanelerinden en üst düzeyde yararlanmalarına yönelik bilgi eksikliklerini gidermede ve başka kütüphanelerin en verimli şekilde kullanılmasında önemli bir araçtır.

“Kütüphanenin abone olduğu veritabanlarını kullanma”, yüksek lisans öğrencilerinin %45 oranında “Çok sık” ve “Sık” kullandıkları hizmetlerinden biridir. Ancak bu kaynaklar güncel ve güvenilir bilgi içerdiklerinden, bilimsel araştırmalar için kütüphanenin sahip olduğu dermenin en önemli bölümlerinden birini oluşturmaktadır. Bu bağlamda “Bazen”, “Nadiren” ve “Hiç” seçeneklerinin %54,9 oranında tercih edilmiş olması, bu kaynakların kullanımındaki yetersizliği açıkça ortaya koymaktadır. Bilgi okuryazarlığı programlarında kütüphanenin abone olduğu elektronik veritabanlarının tanıtımı ve bu kaynaklardan yararlanılmasına yönelik bilgilerin verilmesi, araştırmalarda söz konusu kaynaklardan beklenen ölçüde yararlanılmasını sağlayacaktır. Kütüphane bütçesinden önemli bir kısmının bu kaynaklara abonelik için ayrıldığı da göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin bu kaynakları yoğun bir biçimde kullanmalarını sağlamanın önemi daha iyi anlaşılacaktır.

“Bilgi tarama hizmetinden yararlanma” ifadesine ilişkin, bu hizmetin yalnızca akademik görevi olanlara verildiği göz önünde bulundurularak, deneklerin önemli bir kısmının “Hiç” (%34) ve “Nadiren” (%27,5) yanıtını verdikleri görülmektedir. Bu

konuda daha doğru bir değerlendirme için, akademik görev ile bilgi tarama hizmetinden yararlanma sıklığı arasındaki ilişkiye bakılmış ve akademik görevi olan katılımcılardan yalnızca %4,6'sının bu hizmeti “Çok sık” ve “Sık” kullandığı anlaşılmıştır. Bu durumda, bilgi tarama hizmetinden yararlanmaya ilişkin zorlanmada akademik görevi bulunmanın etkili olmadığı anlaşılmaktadır. Bunu bilgi okuryazarlığı açısından, bu hizmetin kullanımı konusunda kullanıcıların bilgilendirilmesi, ya da kullanımının teşvik edilmesi gerekliliği biçiminde değerlendirmek mümkündür.

Kütüphaneden kaynaklar ve verilen hizmetler dışındaki yararlanmaya ilişkin olarak “ders çalışma” ve “fotokopi çekirme” ifadelerinde ise sıklıkların beklenildiği gibi oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu düşük oranlar, kütüphanenin yüksek lisans öğrencileri tarafından gerçek işlevinin dışında çok fazla kullanılmadığını göstermektedir.

5.1.4. Bilgisayar Kullanımı

5.1.4.1. Bilgisayar Kullanım Olanakları ve Kullanma Yerleri

Gelişen teknoloji ve değişen ortamda elektronik bilginin üretimi, elde edilmesi ve iletilmesinin önemi artmıştır. Bilgi okuryazarı bireylerin gereksinim duydukları bilgiyi arama, elde etme, erişme ve kullanmada bilgi teknolojilerini etkin ve yeterli kullanabilmeleri gerekmektedir (Association of College... 2000:3).

Öğrencilerin bilgisayar okuryazarı olmaları, eğitim kurumlarının sunmuş olduğu olanaklar ile yakından ilişkilidir. Bu bağlamda yüksek lisans öğrencilerine bilgisayar kullanma olanakları, bu olanağa sahip olanların bunu nereden gerçekleştirdikleri ve bilgisayarı hangi amaçlar için ne sıklıkla kullandıklarına yönelik sorular yöneltilmiştir.

“İnternet bağlantılı bir bilgisayar kullanma olanağına sahip misiniz? Bunu nereden gerçekleştiriyorsunuz?” sorularına verilen yanıtlar, yüksek lisans

öğrencilerinin neredeyse tamamının (%96,6) böyle bir olanağa sahip olduğunu göstermektedir. Bu işlemin yüksek lisans öğrencileri tarafından çoğunlukla evden ve işyerinden (%61,1) gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır.

Yüksek lisans öğrencileri, genel anlamda bilgisayar kullanma beceri düzeylerinin ne olduğu sorusuna çoğunlukla “İyi” (%47,3) ve “Orta”(%33,6) yanıtını vermişlerdir. Buradan bilgisayar kullanımı konusunda deneklerin belli oranda yeterliliğe sahip olduklarını yansıtıyorsa da, daha sonra verdikleri yanıtlar söz konusu becerinin büyük oranda üniversite dışından edinildiğini göstermektedir.

5.1.4.2. Bilgisayar Kullanma Nedenleri ve Sıklıkları

Bilgisayarları H.Ü. kütüphaneleri çevrimiçi kataloğundan kaynak tarama amacıyla kullanmalarına ilişkin soruda, yüksek lisans öğrencilerinin önemli bir bölümü “Bazen” (%39,3) seçeneğini tercih etmiş olsalar da, “Nadiren”(%25,6) ve “Hiç” (%9,9) seçenekleri ile birlikte %74,8’inin bu işlemi bazen ve daha az sıklıkla gerçekleştirdikleri görülmektedir. Buna karşın başka kütüphanelerden kaynak taranması amacı ile öğrencilerin bilgisayar kullanımlarında, “Nadiren” ve “Hiç” seçeneklerinin yalnızca %18,4, “Bazen” seçeneği ile birlikte toplam %58,4 oranında tercih edildiği görülmektedir. Bilgisayarların genel anlamda kütüphane kataloglarından kaynak taranması için çok sık kullanılmadığı anlaşılmakla birlikte, öğrencilerin kendi kütüphanelerinin kaynaklarını tarama işlemini daha az yapmaları dikkat çekmektedir. Kütüphanede aranılanın bulunamaması anlamına gelen bu sonuç, kütüphanenin sahip olduğu kaynakların yetersizliği ile ilgili olabileceği gibi, kullanılan çevrimiçi katalog programının kullanımı konusundaki bilgi eksikliği de olabilir. Bu nedenle, bilgi okuryazarlığı programlarında üniversite kütüphanesinin çevrimiçi kataloğu tanıtım ve uygulamalarına yer verilmesi yararlı olacaktır.

H.Ü. Kütüphanelerinin en çok kullanılma nedenlerinden biri olarak belirtilen elektronik veritabanları kullanımı ile bu amaçla bilgisayara başvurma sıklıklarındaki tercih oranları birbirlerine yakındır. Elektronik veritabanları kütüphaneyi en çok kullanma nedeni olarak gösterilse de, başka kütüphanelerden kaynak taranması

amacıyla bilgisayar kullanımının daha sık gerçekleştirilmesi, veritabanlarının kullanımının beklenen düzeyde gerçekleşmediğini göstermektedir. Bilgi okuryazarlığı programları bu kaynakların kullanımını artırma için iyi bir araçtır.

“Herhangi bir konuda bilgi aramak” katılımcıların bilgisayarı en yoğun kullanma nedenlerinden biridir (%88,2). Bu durum konuya ilişkin tüm öğrencilerin bilgilendirilmesinin önemini de artırmaktadır. Bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması ile öğrencilerin hem elektronik ortamdaki bilgiye daha kolay ve bilinçli erişimleri hem de bu bilgilerin güvenilir olanlarını kullanmaları sağlanacaktır.

Yükseköğretim standartlarında geçen, bilginin seçilmesinde ve düzenlenmesinde değişik teknolojilerden yararlanılması bağlamında öğrencilerin ödev, araştırma ve tezlerinin tüm aşamasında e-posta alma ve göndermeyi başarıyla yapması beklenmektedir (Association of College... 2000:12). E-mail okumak ve göndermek (%88,5) deneklerin bilgisayarı en sık kullanma amaçlarından biridir. Bu maddede “Nadiren” ve “Hiç” seçenekleri toplam %4,6 oranında işaretlenmiştir. Yüksek lisans öğrencilerinin bu konuda sıkıntı yaşamadıkları görülmektedir. Bilgi okuryazarlığı programlarında e-postadan araştırma sürecinde nasıl yararlanılacağı konusunda verilecek bilgiler, öğrencilerin bu olanağı araştırmaları için yoğun bir şekilde kullanmalarında yardımcı olacaktır.

“Tartışma listelerine katılma” ve “sohbet etme” yüksek lisans öğrencilerinin bilgisayarla yaptıkları en seyrek işlemler arasındadır. “Çok sık” ve “Sık” seçenekleri birinci işlem için %9,9, ikinci işlem içinse %22,5 oranında yanıtlanmıştır. Yükseköğretim standartlarının “Bilme” aşamasındaki; “bilgi gereksiniminin tanımlanması ve formüle edilmesi” bağlamındaki becerilerden biri “eğitmenlere danışma, sınıfta ve elektronik ortamda yapılan tartışmalara katılma”dır. Yine aynı standartlardan “kullanma” aşaması altında da “bilgi okuryazarı öğrenci elde ettiği ve yorumladığı bilginin geçerli kılınmasına yönelik olarak elektronik tartışma platformunu (elektronik posta, listeler, sohbet odaları) kullanır” ifadesine yer

verilmektedir (Association of College 2000:8,12). Bu nedenle öğrencilerin disiplinlerine yönelik tartışma listelerine katılmaları teşvik edilmelidir.

“Haber, gazete vb okumak”, yüksek lisans öğrencilerinin bilgisayarı sık kullanma nedenleri arasındadır(%67,9). Güncel olayların takip edilmesi bilgi okuryazarlığı açısından önemlidir. Ayrıca haber siteleri ve gazetelerin araştırmalarda güncel bilgiyi elde etmede nasıl kullanılacağı konusunda da öğrencilerin bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

Bilgi okuryazarlığının teknolojik olanakların gereksinimler doğrultusunda kullanılması becerileri arasında, bilgisayarı gereksinim duyulan bilginin aranması dışında ödev, makale, tez, vb’nin yazımı için kullanma, yüksek lisans öğrencilerinin sık yaptığı işlemlerdendir (%96,3). Bu konuda öğrencilerin sıkıntı yaşamadıkları görülmektedir.

5.2. YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİ OKURYAZARLIĞI DÜZEYLERİ

5.2.1. Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği ve Aşamalar Bazında Değerlendirmeler

Bu bölümde, yüksek lisans öğrencilerinin ankette yer alan bilgi okuryazarlığı ile ilgili sorulardaki zorlanma düzeyleri, bilgi okuryazarlığını oluşturan aşamalar başlığı altında değerlendirilecek; ayrıca öğrencilerin ilgili konulardaki zorlanma düzeyleri farklı değişkenler (enstitü, yüksek lisansta bulunan aşama, akademik görev) ile birlikte yorumlanacaktır. Böylece deneklerin bilgi okuryazarlığı düzeyleri ile ilgili fikir edinilerek bu konuda eğitime gereksinimleri olup olmadığı anlaşılabilecektir. Ayrıca, bilgi okuryazarlığına ilişkin önerilecek programda en çok yer verilmesi gereken konular da tespit edilmeye çalışılacaktır.

Yüksek lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı konularındaki zorlanma düzeylerine ilişkin oluşturulan ölçekte yer alan 64 sorudan beklenen ortalama 192 (64x3) iken, yanıtlarla elde edilen gözlenen ortalama 181,08 olarak belirlenmiştir. Beklenen ortalama ile gözlenen ortalama arasındaki fark (-10,92) istatistiksel açıdan

anlamlıdır. Ölçek genelindeki zorlanma düzeyi puan ortalaması da 2,83 ile “Bazen zorlanırım” diliminde (2,01-3,00) yer almaktadır. Bu durum yüksek lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı ölçeğindeki soruların geneli bağlamında zorlandıklarını ve eğitime gereksinim duyduklarını göstermektedir.

5.2.1.1. Bilme

Toplam 10 madde bulunan “*Bilme*” aşamasında deneklerin puan ortalaması 2,81 ile “Bazen zorlanırım” (2,01-3,00) dilimindedir. Beklenen ortalama olan 3’ün altında olan bu değer, bilme aşamasının geneli anlamında eğitim gereksinimini yansıtmaktadır.

Bilme aşamasındaki ifadelere ilişkin yapılan incelemeler sonucunda deneklerin zorlanma düzeyleri ile ilgili sonuçlar ise şöyledir;

“*Araştırma konusu belirlemekte*” puan ortalaması 2,68 ile ortalama değer olan 3’ün altındadır. Enstitü bazında SABE öğrencileri SBE ve FBE öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha az zorlanmaktadır. Yüksek lisansta bulunulan düzey zorlanmayı etkilemezken, üniversitede akademik bir görevin olması bu konudaki zorlanmayı anlamlı düzeyde düşürmektedir. Grup ortalamasının en yüksek olduğu SABE’de bile bu ortalamanın 3,36 olarak gerçekleşmesi, araştırma konusu belirlemede izlenecek yöntemlerle ilgili tüm öğrencilerin eğitim gereksinimini gösterirken, özellikle SBE ve FBE’de araştırma görevlisi olmayan yüksek lisans öğrencilerinin daha kapsamlı bir eğitime gereksinimleri olduğunu söylemek mümkündür.

Katılımcıların puan ortalamasının 2,69 olarak gerçekleşmesi, “*Araştırma konusuna ilişkin bilgi gereksiniminin tanımlanması ve formüle edilmesi*”(2) konusunda tüm öğrencilerin zorlandığını göstermektedir. Çünkü, bu sorudaki zorlanma düzeyine çeşitli değişkenler bazında bakıldığında, yalnızca akademik

görevin zorlanma düzeyini düşürdüğü görülmekte, diğer durumlar için denekler arasındaki zorlanma düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır.

“Bilgi gereksiniminin başkalarına açıklanması” konusundaki zorlanma düzeyi puan ortalaması 3,16 ile “Nadiren zorlanırım” diliminde yer almaktadır. Bu sorudaki zorlanma düzeyleri çeşitli değişkenler bazında farklılık göstermemektedir. Zorlanma düzeyinin beklenen ortalamanın çok üzerinde olmamasını, bilgi okuryazarlığı programlarında belli ölçüde yer verilmesi gerektiği biçiminde yorumlamak mümkündür.

Enstitü, yüksek lisansta bulunulan aşama ve akademik görevin zorlanma düzeylerinde farklılığa neden olmadığının görüldüğü bir başka konu olan *“Araştırma konusunun genişletilmesi ve daraltılması”* zorlanma düzeyi ortalaması 2,60 ile “Bazen zorlanırım” dilimindedir. Bu durum öğrencilerin bu alanda eğitim gereksinimini yansıtmaktadır.

“Bilginin ve bilgi kaynaklarının kütüphanelerde/veritabanlarında nasıl düzenlendiğini anlamakta” konusunda da zorlanma düzeyi puan ortalaması 2,77 ile “Bazen zorlanırım” dilimindedir. Yapılan analizler zorlanma düzeyine ilişkin ortalamaların çeşitli değişkenler bazında anlamlı farklılıklara neden olmadığını göstermiştir. Bu bulgular ilgili konuda bilgilendirme gereksiniminin olduğuna işaret etmektedir.

Yüksek lisans öğrencilerinin, *“Farklı türde basılı bilgi kaynaklarını (dizin, ansiklopedi, sözlük, rehber, kronoloji vb) kullanmakta”* ifadesindeki zorlanma düzeyi puan ortalaması 3,11 ile “Nadiren zorlanırım” dilimindedir ve çeşitli değişkenler zorlanma düzeyinde anlamlı farklılıklara neden olmamaktadır. Ortalamanın beklenenin çok üzerinde olmaması, bu konuda az da olsa bilgi gereksiniminin varlığını göstermektedir.

“Hangi türde bilgi kaynağının araştırılan konu açısından yararlı olabileceğine karar vermekte” ifadesi bir önceki madde ile ilişkili bir konu olmasına

karşın zorlanma düzeyi ortalaması 2,88 ile “Bazen zorlanırım” diliminde, ancak beklenen ortalamanın altındadır. Çeşitli değişkenler bazında zorlanma düzeyinde anlamlı farklılıkların bulunmaması, bilgi kaynaklarının türlerine ilişkin bir eğitime gereksinim duyulduğunu göstermektedir.

Deneklerin “*Bilme*” aşamasına ilişkin sorularda, en çok zorlandıkları konu 2,35 puan ortalaması ile “*Gereksinim duyulan bilginin elde edilmesine yönelik zaman planlamasının yapılması*”dır. Zorlanmaya ilişkin puan ortalamalarında, ders aşamasındaki öğrenciler tez aşamasındaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha fazla zorlanırken, öğrencilere ilişkin diğer özellikler zorlanmalarda farklılığa neden olmamaktadır. Bununla birlikte grup ortalamalarının değişkenlerin genelinde 3 ve 3’ten düşük olmasını, tüm öğrenciler için eğitim gereksinimi olarak yorumlamak mümkündür.

5.2.1.2. Erişim

Anketin üçüncü bölümündeki 11-34. sorular, bilgi okuryazarlığının “*Erişim*” aşaması kapsamındaki konulara ilişkin ifadeleri içermekte ve deneklerin bu konudaki zorlanma düzeyleri ortaya konmaktadır.

Bu kapsamda toplam 24 soruda yüksek lisans öğrencilerinin puan ortalaması 2,87 ile “Bazen zorlanırım” dilimine karşılık gelmektedir. Beklenen ortalamanın (3,00) altında gerçekleşen bu ortalama, erişim aşaması için de bir eğitim gereksiniminin olduğunu göstermektedir.

“*Erişim*” aşamasındaki her bir ifadeye ilişkin olarak deneklerin zorlanma düzeyleri için yapılan analizlerin sonuçları ise şöyledir;

“*Araştırma için en uygun araştırma yöntemini seçmekte*”, deneklerin en çok zorlandıklarını belirttikleri konulardan biridir ve bu soruya ilişkin puan ortalaması 2,24 ile “Bazen zorlanırım” dilimindedir. Bunun yanında katılımcıların ortalama puanları bağlı oldukları enstitü, yüksek lisansta bulundukları aşama ve akademik

görevi bulunması anlamında farklılık göstermemektedir. Yüksek lisans öğrencilerinin eğitime gereksinim duyduklarının açıkça görüldüğü bu konu, yükseköğretim bilgi okuryazarlığı standartlarında, programlarda yer alması gerekli konular içerisinde gösterilmektedir.

Deneklerin önemli bir kısmı (%40,9) “*Araştırılan konuya en uygun bilgi erişim kaynağını (bibliyografya, dizin, veritabanı, web vb) seçmekte*” zorlandığını ifade etmektedir. Zorlanma düzeyi puan ortalamasının 2,77 ile “Bazen zorlanırım” diliminde yer aldığı bu soruda, çeşitli değişkenler bazında yapılan analizle göre SBE öğrencileri enstitü bazında en fazla zorlanma belirten gruptur ve üniversitede akademik görevin bulunması, zorlanma düzeyini anlamlı düzeyde düşürmektedir. Ancak puan ortalaması yüksek olan gruplarda bile ortalamalar “Bazen zorlanırım” ve “Nadiren zorlanırım” diliminde yer almaktadır. Bu nedenle uygun bilgi erişim kaynağının seçiminde öğrencilerin bilgi eksikliklerinin giderilmesi gerekmektedir.

“*Bibliyografya, dizin, katalog, veritabanı gibi erişim kaynaklarından hangi tür bilgi elde edileceğini anlamakta*” ve “*Tam metin ya da bibliyografik bilgi içeren kaynakları ayırt etmekte*” soruları, aynı konunun farklı ifade edilmiş biçimi olarak benzer sonuçlar beklenen sorulardır. Nitekim puan ortalaması ilk soruda 3,05, ikinci soruda da 3,21 ile beklenen ortalama olan 3’ün üzerinde gerçekleşmiştir. Üniversitede akademik görevli olanlar bu konularda daha az zorlanırken, diğer değişkenler bazında anlamlı farklılıklar görülmemektedir. Yüksek lisans öğrencileri bu konuda belli bir bilgi düzeyine sahip olsalar da, bu sonucun eğitime hiç gereksinimin olmadığı biçiminde yorumlanması yanlış olacaktır.

“*Bilgi aramada etkin bir strateji geliştirme*” konusunda zorlanma düzeyi puan ortalaması 2,44 ile “Bazen zorlanırım” diliminde yer almasına karşın, beklenen ortalama olan 3’ün hayli altındadır. Zorlanma düzeyi çeşitli değişkenler bazında farklılık göstermemektedir. Bu bulgular yüksek lisans öğrencilerinin bilgi aramada etkin bir strateji geliştirme konusunda bilgi eksiklikleri olduğunu, bir başka deyişle de eğitime gereksinim duyduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Katılımcıların en çok zorlandıklarını belirttikleri konulardan biri de “*Konuya uygun elektronik veritabanlarını seçmek*”tir. Bu soruya ilişkin katılımcıların puan ortalaması 2,53 ile “Bazen zorlanırım” diliminde yer almaktadır. Çeşitli değişkenlere ait puan ortalamaları bağlamında yapılan analizlere göre, SBE öğrencilerinin diğer enstitülerdeki öğrencilere göre ve akademik görevi olmayanların olanlara göre daha fazla zorlandığı görülmektedir. Bazı grupların bu konuda daha fazla zorlanıyor olmasına karşın, daha az zorlanma bildiren gruplarda bile puan ortalamalarının 3 ve 3’ten düşük olması, bu konu için de öğrencilerin eğitim gereksinimini yansıtmaktadır. H.Ü. elektronik veritabanlarının kullanımının beklenen düzeyde gerçekleşmediği hatırlanacak olursa, bu konuda verilecek eğitimin önemi daha iyi anlaşılabacaktır.

“*Bilgi aramada kullanılacak anahtar sözcükler, eşanlamlı sözcükler ve ilişkili terimleri belirlemekte*”, “*Web kaynaklarını kullanmakta*”, “*İnternet’te bilgi aramakta*” ve “*İnternet bilgi arama araçlarını kullanmakta*” denekler kararsızlık bildirmişlerdir. Bu sorulardaki puan ortalamaları sırasıyla 3,01; 3; 3,3 ve 3,08 ile “Bazen zorlanırım” diliminde yer almaktadır. Bağlı olunan enstitü zorlanma düzeylerinde anlamlı farklılıklara neden olmazken, akademik görevin bulunması zorlanmayı anlamlı düzeyde düşüren bir etkidir. Öğrenciler bu konularda erişimle ilgili diğer sorulara kıyasla daha az zorlanma belirtmiş olmalarına karşın, puan ortalamalarının 3 civarında olmasını, bilgi arama gibi önemli bir konuda bilgi eksikliğinin, bir başka deyişle de eğitim gereksiniminin varlığı biçiminde yorumlamak yanlış olmayacaktır.

Denekler bilgisayarla bilgi aramada kararsızlık yönünde bir eğilim taşımış olsalar da, ileri düzeyde arama tekniklerine ilişkin bilgiye daha fazla gereksinim duymaktadırlar. “*Elektronik bilgi erişim sistemlerindeki (arama motorları, veritabanları, vb) yönlendirici bilgilerden yararlanmakta*”, “*Bilgisayarla aramada hem basit hem de gelişmiş arama seçeneklerini kullanmakta*” ve “*Bilgisayarla arama tekniklerini (Boole işleçleri, yakınlık belirteçleri, konu, dil ve tarih sınırlaması vb) kullanmakta*” puan ortalamaları da 3’ün altında kalmıştır. SBE öğrencileri en çok zorlanan gruptur. Ancak grup ortalamalarının tüm değişkenlerde 3’ün altında olması,

enstitü farkı gözetmeksizin öğrencilerin bu konuda zorlandığını ve eğitime gereksinimleri olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

“Arama sonucunda elde edilen bibliyografik künyelerdeki unsurları anlamakta” ifadesinde zorlanma düzeyi puan ortalaması 3,35 ile “Nadiren zorlanırım” diliminde ve beklenen ortalamanın üzerindedir. Bu ifade için SBE öğrencilerinin FBE öğrencilerine göre, akademik görevi olamayanların ise olanlara göre daha fazla zorlandıkları belirlenmiştir.

Ankette 25-30. sorular kütüphane kullanımı ile ilgilidir. “Kütüphanede aranılanı bulmakta”, “Kütüphane kataloğunu kullanmakta”, “Katalogdaki bilgileri anlamakta, çözümlemekte” ve “Başka kütüphaneleri kullanmakta” puan ortalamalarının sırasıyla 3,29; 3,26; 3,25 ve 3,15 olması, deneklerin belli düzeyde bir bilgiye sahip olduklarını göstermektedir. Zorlanma düzeyi puan ortalamaları anketin ilk bölümünde kütüphane kullanımına verilen yanıtlar ile birlikte düşünüldüğünde bu yönde bir eğitim gereksiniminin olmadığı biçiminde değerlendirme yapmayı engellemektedir. Bu konulara programda kısa bilgilendirme ve uygulamalar biçiminde yer verilmesi hem kütüphane kullanım alışkanlığının kazanılması hem de kütüphanenin daha verimli kullanılması açısından yararlı olacaktır.

Kütüphane kullanımına ilişkin yukarıdaki soruların aksine, “Katalogda bulunan kaynağı rafta bulmakta” deneklerin puan ortalaması da 2,87 ile beklenen ortalamanın altında hesaplanmıştır. Grup ortalamaları dikkate alındığında; enstitü bazında SBE öğrencileri en fazla zorlanan grup iken diğer değişkenlerde anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Bu sonuçların konuya ilişkin bilgi eksikliğinden çok açık raf sisteminin yarattığı karışıklıkla ilgili olduğu tahmin edilmekle birlikte, buna ilişkin analiz araştırma kapsamı dışındadır.

Anketin 31-34. soruları “Erişim” konusunun son aşaması olan, elde edilen bilginin değerlendirilmesine yönelik düzenlenmesi ve saklanması ile ilgilidir. Bunlardan, “Elde edilen bilgiyi belli ölçütlerle sınıflamakta” ve “Elde edilen bilgiyi konuyla ilgiliği açısından değerlendirmekte” ifadelerinde denekler önemli oranda

kararsızlık belirtirken, puan ortalamaları ilk ifade için 3,04, ikinci ifade için 2,99 olarak hesaplanmıştır. Çeşitli değişkenler bazında anlamlı farklılık yalnızca ilk ifade için FBE öğrencilerinin SBE öğrencilerine göre daha fazla zorlanmaları biçimindedir. Puan ortalamalarının beklenen ortalamaya çok yakın olması nedeniyle, elde edilen bilginin değerlendirme için düzenlenmesi konusunda tüm öğrencilerin eğitime gereksinim duyduklarını söylemek mümkündür.

“Gerektiğinde yeni bir arama stratejisi geliştirmekte” deneklerin önemli bir kısmının çoğu zaman zorlandıkları bir konudur ve bu sorudaki puan ortalaması 2,45 olarak gerçekleşmiştir. Bu zorlanma düzeyleri çeşitli değişkenler bazında anlamlı farklılıklara neden olmamaktadır. Yüksek lisans öğrencileri etkin bir bilgi arama stratejisi geliştirme konusunda araştırmanın başında olduğu gibi, sonunda da zorlanmaktadırlar ve eğitime gereksinim duymaktadırlar.

Puan ortalamasının 3,60 olduğu *“Erişilen bilgiyi elde etmede ve saklamada teknolojik olanaklardan en uygun olanını seçmekte”* konusu, deneklerin zorlanmadıkları bir konudur.

Erişilen kaynakların değerlendirilmesi ve düzenlenmesine ilişkin bu konularda belli düzeyde bilgi sahibi olunmasına karşın, erişim aşaması bir bütün olarak düşünüldüğünde, bilgi okuryazarlığı programında bu konulara da araştırma sürecinin bir parçası olarak kısaca yer verilmesi yararlı olacaktır.

5.2.1.3. Değerlendirme

Bilgi okuryazarlığı standartlarında belirtilen yeterliliklerden üçüncüsü elde edilen bilginin amaçlar doğrultusunda değerlendirilmesidir. Bu kapsamda ankette deneklerin zorlanma düzeylerini belirtmelerine yönelik toplam 14 ifade (35-48) yer almaktadır.

Bu aşama için yüksek lisans öğrencilerinin puan ortalaması 2,75 ile “Bazen zorlanırım” diliminde ve beklenen ortalamanın (3,00) altındadır. Bu durum

değerlendirme aşaması genel olarak düşünüldüğünde bilgi eksikliğinin varlığını göstermektedir.

Bu aşamada yer alan her bir ifade üzerinde yapılan incelemelere ilişkin sonuçlar ise şöyledir;

“Elde edilen bilgi kaynağını okuyarak temel düşünceleri özetlemekte” ifadesine ilişkin deneklerin zorlanma düzeyi puan ortalaması da 3,02 ile “Nadiren zorlanırım” diliminde yer almaktadır. Deneklerden SBE öğrencileri bu konuda en fazla zorlanan grupken, yüksek lisansta bulunulan aşama ve akademik görevli olma zorlanma düzeyini etkilememektedir. Elde edilen kaynakların ve kaynaklardaki bilgilerin okunarak temel düşüncelerin özetlenmesi bilgi okuryazarı bireyin sahip olması gerekli becerilerdendir. Bu becerinin üniversite öncesinde kazanılmış olması gerekirken, katılımcıların zorlanma düzeyi puan ortalamalarının yüksek olmaması, bilgi okuryazarlığı programında bu konuda bilgi verilmesini gerektirmektedir.

“Okunan bilgi kaynakları arasındaki benzer ve farklı noktaları belirlemekte” ifadesinde katılımcıların zorlanma düzeyi puan ortalaması 2,89’dur. Çeşitli değişkenler açısından zorlanma düzeylerinde anlamlı fark görülmemesi bu konuda da eğitim gereksinimi olduğunu göstermektedir.

“Kaynaklardan elde edilen bilgiyi kendi sözcükleriyle ifade etmekte” (37), *“Yeni elde edilen bilgiyi önceki bilgilerle ilişkilendirmekte”* (39), *“Bilgiyi eleştirel olarak değerlendirmekte”* (40), *“Farklı görüş açılarını anlamakta ve değerlendirmekte”* (42) ifadelerinde katılımcıların zorlanma düzeyi puanları sırasıyla 2,43; 2,79; 2,74 ve 2,89 ile “Bazen zorlanırım” diliminde yer almaktadır. Bağlı olunan enstitüler anlamlı farklılığa neden olmamakla birlikte, 39. madde için yüksek lisansta tez aşamasında olmanın, 42. madde için de akademik görevli olmanın zorlanmayı düşürdüğü anlaşılmaktadır. Buna karşın az zorlandığını belirten grubun puan ortalaması 39. maddede 2,89, 42. maddede ise 3,11’dir. Böylece, elde edilen bilginin okunarak temel düşüncelerin belirlenmesi ve ifade edilmesinde katılımcıların eğitime gereksinim duydukları anlaşılmaktadır.

“*Görsel bilginin yorumlanması*” konusunda katılımcıların zorlanma düzeyi puan ortalaması da 2,73’tür ve “Bazen zorlanırım” diliminde yer almaktadır. SABE öğrencileri bu konuda diğer gruplara göre anlamlı düzeyde daha az zorlanırken, yüksek lisansta bulunulan aşama zorlanma düzeyini düşürmemektedir. Akademik görevli olma zorlanma düzeyinin düşmesinde etkilidir. Görsel bilginin yorumlanmasında önemli oranda eğitim gereksinimi görülmekte, ancak bu gereksinim disiplinlere göre farklılık göstermektedir. Bilgi okuryazarlığına ilişkin oluşturulacak programların disiplinlerin gereksinimleri doğrultusunda oluşturulması bu anlamda önemlidir.

“*Bilgiyi ve bilgi kaynaklarını güvenilirlik, geçerlilik, tarafsızlık, güncellik gibi ölçütlere dayanarak değerlendirmekte*” (41), “*Araştırmalarda fazla sayıda kaynak kullanmakta*” (43) ve “*Elde edilen bilgiyi değerlendirerek tamamlayıcı/ek bilgi gereksiniminin olup olmadığına karar verme*” (44) konularında da zorlanma düzeyi puan ortalamaları 2,49; 2,66 ve 2,48 ile “Bazen zorlanırım” diliminde yer almaktadır. Bu konuda SABE öğrencileri FBE öğrencilerine göre daha fazla zorlanırken, SBE öğrencileri en çok zorlanan gruptur. 43 ve 44. sorularda yüksek lisansın tez aşamasında olanlar daha az zorlanmaktadırlar. Ancak zorlanma düzeyi düşük gruplarda dahil, puan ortalamaları 3 ve 3’ten düşüktür. Böylece, zorlanma düzeyinde çeşitli değişkenler etkili olmakla birlikte grup ortalama puanlarının düşük olması, katılımcıların tümünün bilgi kaynaklarının değerlendirilmesine yönelik belirtilen konularda bilgi eksikliklerinin bulunduğunu ve eğitim gereksinimlerinin olduğunu göstermektedir.

“*Elde edilen bilgiyi yorumlamakta*” (45) konusunda deneklerin zorlanma düzeyleri, “*Değerlendirme*” aşamasının geneli ile paralellik göstermektedir. Ancak zorlanma düzeyi puan ortalamasının 3,24 ile “Nadiren zorlanırım” diliminde olması, yüksek lisans öğrencilerinin elde edilen bilginin yorumlanması konusunda diğer sorulara kıyasla zorlanma düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Enstitü ve yüksek lisansta bulunulan aşama zorlanma düzeyini etkilemezken, akademik görevi olanlar bu konuda diğerlerine göre daha başarılıdırlar.

Web üzerinden elde edilen bilgilerin değerlendirilmesine ilişkin konularda deneklerin çoğunun zorlandıkları, “*Web kaynaklarını değerlendirmekte*” (46) ve “*Web kaynaklarına ilişkin değerlendirme ölçütlerini anlamakta ve uygulamakta*” (47) ifadelerine verdikleri yanıtlarla anlaşılmaktadır. Burada 46. madde için zorlanma düzeyi puan ortalaması 2,70; 47. madde için de 2,23 olarak gerçekleşmiştir. 46. madde için yüksek lisansta tez aşamasında olmak, 47. madde için ise araştırma görevlisi olmak zorlanmayı düşürmektedir. Ancak bu farklılıkların eğitime gereksinim olmadığı biçiminde yorumlanması mümkün değildir. Öğrencilerin web kaynaklarına verdikleri önem düşünüldüğünde, bu konudaki ortalamaların daha endişe verici ve eğitimin önemi daha açık ortaya çıkmaktadır. Dikkat çekici bir diğer sonuç da, web kaynaklarına ilişkin değerlendirme ölçütlerinin bilinmesi konusunda daha fazla zorlanılırken, web kaynaklarını değerlendirmede daha az zorlanılmasıdır ki, bu durum bilmeden yapma anlamına gelmektedir. Benzer bir sonucun bilgisayarla bilgi aramada da ortaya çıktığı hatırlanacak olursa, konunun daha dikkatli yorumlanması gerekmektedir. Bu durumda, özellikle web kaynaklarının kullanımı konusunda değerlendirme göz ardı edilmektedir. Bilimsel çalışmalar için oldukça önemli olan bu konuda öğrencilerin mutlaka bilgilendirilmeye gereksinimleri vardır.

“*Elde edilen bilgiye dayalı sonuçlar ortaya koymakta*” (48) deneklerin puan ortalaması 3,27 ile “Nadiren zorlanırım” dilimindedir. Enstitü bazında bakıldığında ise, bu konuda FBE öğrencileri SABE öğrencilerine göre daha fazla zorlanmaktadırlar. Elde edilen bilgilerden amaçlar doğrultusunda sonuçlar çıkarma konusunda zorlanmama durumunun ağırlıkta olduğu görülmektedir.

5.2.1.4. Kullanma

Bilgi okuryazarlığının; “elde edilip değerlendirilen ve sentezlenen bilginin düzenlenerek iletilecek duruma getirilmesi ve en uygun biçimde başkalarına iletilmesi”, biçiminde tanımlanan “*Değerlendirme*” aşaması kapsamında 11 adet soru (49-59) bulunmaktadır.

Bu aşamada deneklerden elde edilen puan ortalaması 2,85 hesaplanmıştır. “Bazen zorlanırım” diliminde yer alan bu ortalama, “*Kullanma*” aşaması kapsamındaki konuların bütünü itibariyle deneklerin zorlandıklarını ve bilgi eksiklikleri olduğunu göstermektedir.

“*Kullanma*” aşaması içerisinde yer alan sorular üzerinde yapılan incelemelerin sonuçları ise şöyledir;

“*Araştırma sonuçlarını yazılı olarak sunmakta*”(49) ve “*Araştırma sonuçlarını sözlü olarak sunmakta*” (50) konularına ilişkin olarak, deneklerin tercihleri benzerlik göstermektedir. Zorlanma düzeyi puan ortalamaları 49. soruda 3,04, 50. soruda ise 3,07 ile “Nadiren zorlanırım” diliminde yer almaktadır. Oranların birbirlerine yakın olması bu konunun başka değişkenler ile birlikte değerlendirilmesi zorunluluğunu getirmektedir. Bu bağlamda, enstitü bazında her iki soruda da SABE öğrencileri SBE ve FBE öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha az zorlanmaktadır. 50. madde için yüksek lisans tez aşamasında bulunanlar ders aşamasındaki öğrencilere göre daha az zorlanmaktadır. Bu sonuçlardan, soru 49 ve 50 için en çok zorlanmanın SBE’ne bağlı öğrencilerde olduğu, bir başka ifadeyle bu konuda bilgi gereksinimine en çok SBE’ne bağlı öğrencilerin duyduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca ders aşamasındaki öğrencilerin bu konuda sıkıntı yaşadıkları göz önünde bulundurularak, bu konudaki bilgi eksikliğinin yüksek lisansa başlamadan önce giderilmesi öğrencilerin ödev ve raporlarını daha bilinçli sunmalarını sağlayacaktır.

Sunulacak bilginin düzenlenmesine ilişkin “*Sunulacak bilgiyi (yazılı/sözlü) düzenlemekte (taslak, plan, vb hazırlama)*” (51) ve “*Bilgi sunumu için yazılı/sözlü içeriği belirlemekte*” (52) ifadelerine yüksek lisans öğrencilerinin puan ortalamaları 51. madde için 3,10 ile “Nadiren zorlanırım”, 52. madde için 2,97 ile “Bazen zorlanırım” dilimindedir. Bu konularda yine SABE öğrencileri SBE ve FBE öğrencilerine göre daha az zorlanma belirtirken diğer değişkenlerde anlamlı farklılıklar görülmemektedir. Buna göre, bu konular için de en çok SBE ve FBE

öğrencileri olmak üzere tüm öğrencilerin eğitime gereksinim duydukları sonucuna varmak mümkündür.

“*Kullanma*” aşamasına ilişkin önceki soruların bir parçası olarak “*Bilgi sunumunda sınırlama (sayfa sayısı, süre, vb) yapma*” (53) işleminde yüksek lisans öğrencilerinin zorlanma düzeyi puan ortalaması 2,56 ile yine “Bazen zorlanırım” dilimindedir. Bu zorlanmada bağlı olunan enstitü, yüksek lisansta bulunulan aşama ve akademik bir görevin bulunması gibi değişkenlerin anlamlı düzeyde etkisi görülmemektedir. Bu durumda, bilgi sunumuna ilişkin sınırlamalarda tüm deneklerin eğitime gereksinim duydukları anlaşılmaktadır.

“*Bilgi sunarken konuya uygun format seçmekte*” (54) ifadesine ilişkin deneklerin zorlanma düzeyi puan ortalaması da 3,13 ile “Nadiren zorlanırım” dilimindedir. Önceki soruda olduğu gibi çeşitli değişkenler bazında bakıldığında gruplar arasında anlamlı farklılıklar yoktur. Bu konuda deneklerin kararsızlık içinde olduğu ve eğitim almalarının yararlı olacağı yorumunu yapmak mümkündür.

Ankette yer alan 55-58. sorular kullanılan bilginin ve bu bilginin yer aldığı kaynakların uygun biçimde gösterilmesi ile ilgilidir. Bunlardan “*Bilgi sunumunda kendi bilgileri ile alıntı yerleri birleştirmekte*” (55) ve “*Metin içinde gönderme yapmakta ve dipnot vermekte*” (56) ifadelerinde zorlanma düzeyi puan ortalamalarının 2,55 ve 2,84 ile “Bazen zorlanırım” diliminde yer alması ilgili konularda zorlanıldığını göstermektedir. Zorlanma düzeylerinde değişkenler için anlamlı bir farklılık söz konusu değildir. Bu sonuçlardan yüksek lisans öğrencilerinin ödev ve araştırma raporlarını yazarken kullandıkları bilgileri gösterme konusunda sıkıntı yaşadıkları ve eğitime gereksinim duydukları anlaşılmaktadır.

Benzer bir konu olan, kullanılan bilgi kaynaklarının gösterilmesinde öğrencilerin zorlanma düzeylerinin anlaşılmasına ilişkin verilen “*Araştırmada kullanılan kaynakları belirtmekte (kaynakça/bibliyografya hazırlamakta)*” (57) ve “*Farklı kaynaklarla ilgili (kitap, makale, web sitesi, vb) kaynakçada hangi bilgilerin aktarılacağı konusunda*” (58) da deneklerin sıkıntı yaşadıkları görülmektedir.

Özellikle 58. madde için zorlanma düzeyi puan ortalamasının 2,40 olması, bilgi eksikliğinin bu konuda yoğunlaştığını göstermektedir. Başka bir sonuç, 58. soru için tez aşamasındaki öğrencilerin ders aşamasındaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha fazla zorlanmasıdır. Kaynakça hazırlama ve farklı formattaki kaynaklara ilişkin bilgilerin kaynakçada gösterilmesi konusunda yüksek lisans öğrencilerinin bilgi eksiklikleri vardır. Bu eksiklik tez aşamasında gelindiğinde daha da belirgin olmaktadır ve bu aşamaya gelmeden öğrencilere bu konuya ilişkin eğitimin verilmiş olması gerekmektedir.

“Kullanma” aşamasına ilişkin son ifade olan “*Bilgi sunumu için teknolojik olanakları kullanmakta*” konusunda deneklerin zorlanma düzeyi puan ortalaması 2,68 ile “Bazen zorlanırım” dilimindedir. Bağlı olunan enstitü ve yüksek lisansta bulunan aşama zorlanma düzeyini etkilemezken, akademik görevi olan öğrenciler olmayanlara göre anlamlı düzeyde daha az zorlanmaktadırlar. Bilgi sunumunun etkin gerçekleştirilmesi araştırmanın amaçlarına ulaşmasında önemlidir. Bu nedenle teknolojik olanakların etkin bilgi sunumunda nasıl kullanılacağı ile ilgili öğrencilere eğitim verilmesi gerekmektedir.

Bunun yanında bilgisayar kullanım olanağı ve düzeyinin bu konuda etkili olabileceği düşüncesi ile, anketin birinci bölümünde yer alan ilgili sorular bazında analizler yapılmış ve önemli sonuçlar elde edilmiştir. Bilgisayar kullanım olanağına sahip olma ile, sunumda teknolojik olanakların kullanılmasındaki zorlanma ilişkisi için t testinden yararlanılmış ve $\alpha = 0,05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle bilgisayar kullanım olanağına sahip olanlar sunum için teknolojik olanaklardan yararlanmak konusunda daha az zorlanmaktadırlar. Yine, bilgisayar kullanım düzeyi ile olan korelasyonuna bakılmış ve $\alpha = 0,05$ düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu da bilgisayarı kullanabilme düzeyi yükseldikçe zorlanma düzeyinin düştüğünü göstermektedir. Sunum için teknolojik olanakların kullanılması konusundaki zorlanma düzeyi yüksek olmasına karşın, bu konuda esas belirleyici bilgisayar kullanım olanağı ve düzeyidir.

5.2.1.5. Etik/Yasal Konular

Bilgi okuryazarlığı standartlarında “bilgi okuryazarı öğrenci bilgi ve bilgi teknolojilerine ilişkin etik, yasal ve sosyo-ekonomik sorunların çoğunun farkındadır” (ACRL 2000) biçiminde ifade edilen bu aşama kapsamında ankette 8 adet ifade oluşturulmuş ve deneklerden zorlanma düzeylerini belirtmeleri istenmiştir.

“Etik/yasal konular” için yüksek lisans öğrencilerinden elde edilen verilerdeki ortalama puan 2,78 ile “Bazen zorlanırım” diliminde ve beklenen ortalamadan düşüktür. Bu durum etik/yasal konularla ilgili deneklerin zorlandıklarını göstermektedir.

Her bir soruya ilişkin deneklerden elde edilen veriler ışığında “Etik/yasal konular”la ilgili sonuçlar ise şöyledir;

Madde 57, 58 ve 59’a ilişkin değerlendirme, bu soruların hem “kullanma” hem de “etik/yasal konular” aşamaları içerisinde olduğundan önceki bölümde verilmiştir.

“Kullanılacak bilgiyle ilgili (basılı/elektronik) gizlilik ve güvenlik konularının bilmekte ve uymakta” (60) ifadesinde deneklerin zorlanma düzey puanı ortalamasının da 2,47 ile “Bazen zorlanırım” diliminde ve beklenen ortalamanın oldukça altında olması, bu konudaki bilgi yetersizliğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu ifadede bağlı olunan enstitüye göre farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analizde, FBE öğrencilerinin SABE öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha az zorlandıkları sonucu görülmüştür. Bunun yanında, yüksek lisansta bulunan aşama ve üniversitede akademik görevin bulunması bu konudaki zorlanma düzeyinde farklılık yaratmamaktadır. Her ne kadar enstitüler bazında anlamlı farklılıklar görülse de, puan ortalamalarının yüksek olduğu gruplarda bile bu ortalama 3’ün altında kalmaktadır. Diğer aşamaların genelinde en yüksek puanlara sahip olan SABE öğrencilerinin bu konuya ilişkin zorlanıyor olduklarını belirtmeleri de dikkat çekici

bir diğ er sonuçtur. Tüm bunlar dikkate alındığında, yüksek lisans   rencilerinin bu konuda eğitim gereksinimleri olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür.

“*Düşünce ve ifade özgürlüğüne ilişkin konuları anlamakta*” (61) ve “*Bilgi edinme hakkı ve e itli ine ilişkin konuları anlamakta*” (62) ifadelerinde yüksek lisans   rencilerinin zorlanma düzeyi puan ortalamaları 3,08 ve 3,02 ile “Nadiren zorlanırım” dilimindedir. Ancak zorlanma düzeylerinin beklenen ortalama olması bu konuda da bilgi eksikliğine işaret etmektedir. Çeşitli değişkenler açısından bakıldığında ise, 61. soru için yalnızca FBE   rencilerinin SBE   rencilerine oranla anlamlı düzeyde daha fazla zorlandığı görülmüştür. Diğer de i kenlerde grup ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar yoktur.

Bilginin yoğun biçimde üretildiği ve tüketildiği bilgi toplumunda bilgi okuyazarı bireylerin düşünce ve ifade özgürlüğü, bilgi edinme hakkı ve eşitliği gibi konulardan haberdar olmaları kaçınılmazdır. Özellikle yüksek lisans öğrencileri konuya ilişkin ifadeye büyük oranda kararsızlık bildirerek, bu konuda tam olarak fikir sahibi olmadıklarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca bu konuda zorlanmadıklarını belirtenlerin oranı da hayli düşüktür.

Bilginin yasal ve dürüst biçimde elde edilmesi ve kullanılması bağlamında “*bilgi hırsızlı ının (plagiarism) ne olduğunu ve bundan nasıl ka ınılac  ını anlamakta*” (64) ifadesinde zorlanma düzeyi puan ortalamasının 2,59 ile beklenen ortalamanın altında olması, bu konuya ilişkin bilgi yetersizliğini açıkça ortaya koymaktadır. Değişkenler için gruplar arasında anlamlı farklılıklar görülmemektedir. Bilginin dürüst kullanımına ilişkin bir konuda yüksek lisans   rencilerinin belirtmiş olduğu tercihler, bu konuda ciddi bir bilgi eksikliğine ve eğitim gereksinimine işaret etmektedir. Bilgi okuryazarlığına ilişkin hazırlanacak olan programda bu konunun tüm yönleriyle ele alınması gerekmektedir.

“*Bilginin elde edilmesi ve kullanımına ilişkin konularda bilgi ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmakta*” (64) ifadesi bu aşamanın ve anketin son sorusudur. Bu konuda yüksek lisans   rencilerinin zorlanma düzeyi puan ortalaması 2,98 ile

“Bazen zorlanırım” dilimindedir. Çeşitli değişkenler bazında yapılan analizlerde gruplar arası ortalamalarda anlamlı farklılıkların görülmemesi yüksek lisans öğrencilerinin bu konuda eğitim gereksinimi olduğunu göstermektedir.

5.3. BİLGİ OKURYAZARLIĞINA İLİŞKİN KONULARDA EĞİTİM ALMA DURUMLARI

5.3.1. Kütüphane Kullanımı

Gereksinim duyulan bilginin aranması ve elde edilmesinde en önemli merkez olan kütüphanelerden yararlanma konusunda yüksek lisans öğrencilerinin herhangi bir eğitim alıp almadıklarına ilişkin değerlendirmeler aşağıda verilmiştir.

Buna göre, kütüphane kullanımı konusunda deneklerin önemli bir bölümü (%42) herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Buna kendi kendilerine çalışarak öğrendiklerini belirtenler de (%24) eklendiğinde, halen yüksek lisans yapmakta olan öğrencilerin %60’dan fazlasının eğitim hayatları boyunca kütüphane kullanımı konusunda resmi hiçbir eğitim almadıkları anlaşılmaktadır.

Yüksek lisans öğrencileri arasında kütüphane kullanımı konusunda eğitim aldıklarını belirtenler, bu eğitimi büyük oranda araştırma yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusundan aldıklarını ifade etmişlerdir. Kütüphane tarafından yürütülen oryantasyon ya da kullanıcı eğitimi programından yararlandıklarını belirten öğrencilerin oranı oldukça düşüktür (%11,1, eğitim alanların %33’ü). Daha önceden de belirtildiği gibi, H.Ü. Kütüphanesi kullanıcı eğitim programı, kullanıcıların istekleri doğrultusunda verilmekte ve bu hizmetin yürütülmesinde öğretim elemanlarının aracılığı gerekmektedir. Elde edilen bulgular bu hizmetten yeterince yararlanılmadığını açıkça ortaya koymaktadır. Kütüphanenin öncülüğünde tüm öğrencilere verilecek bilgi okuryazarlığı eğitim programları ile, öğrencilerin kütüphanenin yapısı, işleyişi ve hizmetlerine ilişkin bilgileri öğrenmeleri sağlanabilir.

Bilgi okuryazarlığının “erişim” aşaması açısından bakıldığında, bilgi okuryazarlığı eğitim programlarında konunun ayrıntılı bir biçimde öğrencilere aktarılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda başlıca sorumlu olan üniversite kütüphanesi konuya daha geniş bir bakış açısıyla ele alarak, yeterince verilemeyen/alınamayan kullanıcı eğitim programının etkinleştirilmesi ve kütüphanenin üniversite eğitimi içerisindeki gerçek yerini almasında bir araç olarak görülmelidir. Böylece, öğrencilerin kütüphane kullanım alışkanlıkları, kütüphaneye verdikleri önem gibi konularda da gelişme sağlanacaktır.

5.3.2. Katalog Kullanımı

Katalog kullanımı konusunda katılımcıların %71,8’i eğitim almadıklarını belirtirken, bunlardan %41,5’i de kendi çabaları ile öğrenmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Eğitim alanlar (%28,3), bu eğitimin kendilerine büyük oranda lisans eğitiminde (eğitim alanların %68,9’u, katılımcıların %19,5’i) ve araştırma yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusu tarafından (eğitim alanların %44,5’i, katılımcıların %12,6’sı) verildiğini belirtmişlerdir. Kullanıcı eğitimi kapsamında bu eğitimi alanların oranı ise %15,7 (eğitim alanların %55,4’ü)’dir.

Bu bulgular, kütüphane kullanımına ilişkin varılan sonuçları destekleyici niteliktedir. Kütüphane kataloğunun çevrimiçi ortamda da hizmete sunulduğu ve farklı kütüphanelerde kullanılan programların çeşitlilik gösterdiği de (farklı kütüphanelerde farklı programlar ve arayüzlerin olması) göz önünde bulundurulduğunda, hem basılı hem de elektronik kütüphane kataloglarından arama yapmaya ilişkin temel bilgilerin öğrenciler tarafından bilinmesi daha da önem kazanmaktadır.

5.3.3. Bilgi Kaynaklarının Özellikleri

Araştırmalarda gereksinim duyulan bilgiler ve bu bilgilerin yer aldığı kaynaklar, özellikleri itibarıyla farklılık göstermektedirler. Güncel/tarihi, popüler/bilimsel, genel/özel, bibliyografik/tam metin, vb gibi bilgilerin hangi

kaynaklardan ve nasıl elde edileceği konusunda bilgi sahibi olma, gereksinim duyulan bilgiye bilinçli ve kolay erişim açısından önemlidir. Bu konu yükseköğretim bilgi okuryazarlığı standartlarında; “bilgi okuryazarı öğrenci bilgi elde edebileceği değişik tür ve formattaki kaynakları belirler” ifadesi ile belirtilmektedir (ACRL 2000:7).

Bilgi kaynaklarının özellikleri konusunda yüksek lisans öğrencilerinin önemli bir bölümü (%68,7) herhangi bir eğitim almadıklarını belirtirken, eğitim aldıklarını belirten öğrencilerin de büyük çoğunluğu bu eğitimi lisans eğitimi sırasında (eğitim alanların %62,6’sı, katılımcıların %19,1’i), araştırma yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusundan almışlardır. Dikkat çekici bir nokta, bu konuda eğitimi kütüphanecilerden alanların oranının (eğitim alanların %39,5’i, katılımcıların %12,2’si), kütüphane kullanımı eğitimini kütüphanecilerden alanlara kıyasla daha yüksek olmasıdır. Kullanıcı eğitim programı bir bütün olarak düşünüldüğünde, oranın yüksek olmasını çeşitli bilim dalları için hayati önem taşıyan bazı kaynakların ders sorumlusunun özel isteği ile açıklanmış olması olasıdır. Bilgi okuryazarlığı eğitim programları hazırlanırken dikkate alınması gereken bu durum, ders sorumlusu-kütüphaneci işbirliğinin önemini de ortaya çıkarmaktadır. Kütüphane genel anlamda bilgi kaynaklarının kullanımı konusunda eğitim verirken, bu eğitimde disiplinlere özel kaynakların kullanımının öğretilmesi de planlamalı ve bu konuda ders sorumluları ile yakın ilişki içinde olmalıdır.

5.3.4. Bilgi Gereksiniminin Bir Plan Çerçevesinde Ortaya Konması

Bir araştırma için gereksinim duyulan bilginin bulunmasında, araştırma sorusunun ifade edilmesi ve bu doğrultuda bilgi gereksiniminin ortaya konması son derece önemlidir. Gerekli bilginin bulunmasında kullanılacak anahtar kelimelerin, kelimeler arasındaki ilişkinin, konu başlıklarının vb. belirlenmesi, tam ve doğru bilgiye erişimde kolaylık sağlamakta ve zaman kaybını önlemektedir. Bu konu yükseköğretim için bilgi okuryazarlığı standartlarının “bilme” aşaması kapsamında; “bilgi okuryazarı öğrenci gereksinim duyduğu bilginin doğası ve boyutunu belirler” ve “bilgi okuryazarı öğrenci seçtiği bilgi erişim sistemleri için uygun komutlar

kullanarak bir arama stratejisi geliştirir (ör. kitaplar için dizinlerin kullanılması gibi)” (ACRL, 2000) biçiminde ifade edilmektedir.

Bu bağlamda gereksinim duydukları bilginin nitelik ve niceliğini belirlemeye/ifade etmeye yönelik eğitim alıp almadıklarına ilişkin soruda, yüksek lisans öğrencilerinin %67,5’inin herhangi bir eğitim almadıkları görülmüştür. Eğitim aldıklarını belirtenler bu eğitimi büyük oranda lisans eğitimi sırasında ve araştırma yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusundan almışlardır. Eğitimin kullanıcı eğitimi kapsamında ya da herhangi bir ders kapsamında kütüphaneciler tarafından verildiğini belirtenlerin oranı (eğitim alanların %15,4’ü, katılımcıların %5’i,) oldukça düşüktür. Üniversite kütüphanesinin kullanıcı eğitim programı kapsamında böyle bir konunun yer almadığı dikkate alındığında, bu eğitimin kütüphaneciler ile ya birebir ilişki ile ya da ders sorumlusunun isteği ile gerçekleşmiş olabileceği akla gelmektedir. Bilgi gereksiniminin bir plan çerçevesinde ortaya konması bilgi okuryazarı bireyin sahip olması gerekli temel özelliklerdendir. Oluşturulacak olan bilgi okuryazarlığı programlarında ders sorumlularının da yardımı ile araştırma konusunun belirlenmesi, konuya ilişkin bilgi gereksiniminin ifade edilmesi, olası bilgi kaynaklarının belirlenmesi, anahtar kelime ve terimlerin belirlenmesi, vb gibi arama stratejisi oluşturma konuları tüm ayrıntıları ile ele alınmalıdır.

5.3.5. Dizinler/Öz Dergileri (Index/Abstract) Kullanımı

Araştırma için gereksinim duyulan bilimsel bilginin yer aldığı kaynağa ulaşmada önemli kaynaklar olan dizinlerin ve öz dergilerinin kullanımı konusu, yükseköğretim bilgi okuryazarlığı standartlarında “bilgi okuryazarı öğrenci bilginin disiplinlerin özelliklerine göre farklı düzenlenebildiğini ve bunun erişimi etkilediğini bilir”, “bilgi okuryazarı öğrenci kaynakların kapsam, içerik ve düzenini bilir”, “bilgi okuryazarı öğrenci seçtiği bilgi erişim sistemleri için uygun komutlar kullanarak bir arama stratejisi geliştirir (ör. kitaplar için dizinlerin kullanılması gibi)” ifadeleri ile geçmektedir (ACRL 2000:8-9).

Buna yönelik soruda, kendi kendilerine öğrenmeye çalıştıklarını belirtenlerle birlikte katılımcıların önemli bir kısmının (%73,2) herhangi bir eğitim almadıkları görülmüştür.

Diğer konularda olduğu gibi, eğitim aldıklarını belirtenler bu eğitimi büyük oranda (eğitim alanların %78,9'u, katılımcıların %21,4'ü) lisans eğitimleri sırasında ve araştırma yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusundan (eğitim alanların %64,9'u, katılımcıların %17,6'sı) almışlardır. Bu konuya yönelik bir eğitimin kendilerine kullanıcı eğitimi kapsamında kütüphaneciler tarafından verildiğini belirtenlerin oranı ise oldukça düşüktür (eğitim alanların %21'i, katılımcıların %5,7'si). Dizin ve öz dergileri gibi danışma kaynaklarının kullanımı halen verilmekte olan kullanıcı eğitim programı kapsamında yer almaktadır. Bu konuda eğitim alma oranının düşük olması ve bu eğitimin daha çok ders sorumlusu aracılığı ile veriliyor olması, kullanıcı eğitim programından az yararlanıldığını ortaya çıkarmaktadır.

5.3.6. Kütüphane Web Sitesi Aracılığıyla Elektronik Kaynakların Kullanımı

Gereksinim duyulan bilgiye elektronik ortamdan erişim, kütüphane koleksiyonlarının oluşturulmasında ve bu koleksiyonun hizmete sunulmasında köklü değişiklikler yaratmıştır. Gelişen teknoloji ve beraberinde getirdiği olanaklar, elektronik kaynakların (özellikle tam metin süreli yayın veritabanlarının) kütüphanelerin en önemli parçalarından biri olmasına neden olmuştur. Bunun bir sonucu olarak da, geçmişte basılı kütüphane kaynaklarının kullanımına yönelik verilen eğitim, elektronik kaynakların özellikleri, kapsamı ve kullanımları konusunda da devam etmiş ve bilgi okuryazarlığı eğitiminin önemli bir parçası olmuştur.

Bu konu ilgili standartların “erişim” aşamasında “bilgi okuryazarı öğrenci gereksinim duyduğu bilgiye ulaşmada bir arama stratejisi geliştirir ve bu strateji doğrultusunda değişik yöntemler kullanarak bilgiye çevrimiçi ya da basılı

kaynaklardan erişir” ifadesi ile verilirken, performans göstergelerinde buna ilişkin becerilerin neler olduğu konusunda ayrıntılar da yer almaktadır (Association of College... 2000:10).

Kütüphanedeki elektronik kaynakları kullanma, yüksek lisans öğrencilerinin kütüphaneyi sık kullanma nedenlerinden biri olarak görülmesine karşın bu kullanım yeterli değildir. Elektronik kaynakların kullanımı konusunda katılımcıların yalnızca %13,5’i eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler bu konuda çoğunlukla kendi çabaları ile bir şeyler öğrenmeye çalıştıklarını %50,4 oranında “kendi kendime çalışarak” seçeneğini tercihle gösterirken, hiçbir şekilde eğitim almadıklarını belirten denekler de %36,3 gibi önemli bir oranı oluşturmaktadır.

Verilen yanıtlara göre, kütüphane elektronik kaynaklarının kullanımı konusunda alınan eğitim büyük oranda (eğitim alanların %68,1’i, katılımcıların %9,2’si) lisans eğitimi sırasında araştırma yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusundan (eğitim alanların %54’ü, katılımcıların %7,3’ü) alınmıştır. Kütüphanenin kullanıcı eğitim programını oluşturan temel unsurlardan biri olan bu konuda, kütüphanecilerden eğitim alanların oranının daha düşük olması (eğitim alanların %46’sı, katılımcıların %6,2’si) oldukça düşündürücüdür.

5.3.7. İnternet Kullanımı

Yapılan araştırmalar bilgiye erişmede İnternet’in kullanılmasının üssel bir biçimde arttığını ortaya koymuştur. İngiltere’de yükseköğrenim için bilgi okuryazarlığı programlarının geliştirilmesine yönelik bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin ödevleri için başvurdukları ilk kaynağın İnternet olduğu belirtilmiştir (Information Skills... 1999:4). Kurbanoglu (2002:12)’na göre, “sadece üniversite öğrencileri değil, ilk ve orta düzeyli okullarda da öğrenciler, ödev hazırlarken İnternet’ten yararlanmaktadırlar. Değişik meslek gruplarından ve farklı yaşlarda pek çok kişi bilgi ihtiyacı için www’e başvurmayı neredeyse alışkanlık haline getirmiştir”. Bu nedenle İnternet aracılığı ile bilgiye erişim ve erişilen bilginin

niteliği, bilgi okuryazarlığı eğitiminin de üzerinde önemle durduğu konular arasında yer almaktadır.

“Bilgi kaynaklarına verilen önem” başlığı ile ilgili bulgularla, yüksek lisans öğrencilerinin İnternet’i önemli bir bilgi arama ve erişim aracı olarak gördükleri daha önceden belirtilmişti. Öğrenciler için önemli olan bir konuda eğitim alıp almadıklarına ilişkin bulgular ise hayli düşündürücüdür.

Yüksek lisans öğrencilerinin %67,2’si İnternet kullanımını özel bir kursa giderek ya da kendi kendilerine çalışarak öğrendiklerini belirtirken, bu konuda resmi bir eğitim gördüklerini belirten deneklerin oranı yalnızca %16,9’dur. Bu eğitimin büyük ölçüde lisans eğitimleri sırasında (eğitim alanların %63,3’ü, katılımcıların %10,7’si), araştırma yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusundan alındığı (eğitim alanların %79,3’ü, katılımcıların %13,4’ü) belirtilmiştir.

Yüksek lisans öğrencilerinin İnternet’i bilgi arama için yoğun olarak kullandıkları görülmektedir. İnternet kullanımını kendi kendine öğrenme, bilgi aramada başarısız olunacağı anlamına gelmese de, bilinçsiz kullanımın gereksiz yere zaman harcamaya yol açtığı ve bazı durumlarda önemli olabilecek kaynaklara erişimi engellediği söylenebilir. Bu nedenle, bireylerin bilgi okuryazarı olması açısından İnternet’te bilgi arama da dahil, bilgisayar kullanımına ilişkin temel becerileri elde etmiş olması son derece önemlidir. Deneklerin %3,5’inin bu eğitimi kütüphanecilerden almış olduğunu belirtmesi, bu konuda kütüphanenin değişik biçimlerde vermiş olduğu bir eğitimin varlığına işaret etmektedir. Bilgi erişim için en önemli kaynaklardan biri olarak görülmesi nedeni ile, hazırlanacak olan bilgi okuryazarlığı programında, kütüphanenin İnternet kullanımı konusunda bir eğitimi planlanması ve kapsamlı bir biçimde yürütülmesinde etkin rol alması kaçınılmazdır.

5.3.8. İnternet Arama Motorları

“Kullanıcıların bir web tarayıcısı üzerinde anahtar sözcükler kullanarak İnternet kaynaklarının içerik dizinlerine erişmelerini sağlayan programlar” (Sankur

2003:559) olarak tanımlanan arama motorları, kullanıcıların gereksinim duydukları konularda bilgi elde edilebileceğini gösteren bir liste sunmakta ve araştırmacılar bu listedeki kaynaklardan dilediğini seçebilmektedirler (Olçay 2004:16). İnternet’te bilgi aramanın, arama motorlarından bağımsız düşünülmesi mümkün değildir. Bu konu yükseköğretim bilgi okuryazarlığı standartlarında, “bilgi okuryazarı öğrenci gereksinim duyduğu bilgiye etkin ve yeterli biçimde erişir” kapsamında, “çeşitli bilgi erişim sistemlerinde kullanılan ve farklı komut dilleri, protokoller ve arama parametrelerine sahip değişik kullanıcı arayüzlerinde ve arama motorlarında bir arama stratejisi yürütür” biçiminde ele alınmaktadır (Association of College... 2000:10).

İnternet’te bilgi aramada arama motorlarının kullanımına yönelik herhangi bir eğitim alıp alınmadığına ilişkin sorudan elde edilen bulgular, İnternet kullanımına ilişkin bulgular ile benzerlik göstermektedir. Buna göre, İnternet arama motorlarını kullanma konusunu yüksek lisans öğrencilerinin çoğu (%64,9)’u kendi kendilerine çalışarak öğrendiklerini belirtirken, resmi bir eğitim aldıklarını belirtenlerin (%16,3) önemli bir bölümü (eğitim alanların %63,3’ü, katılımcıların %10,7’si) bu eğitimi lisans eğitimi sırasında araştırma yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusundan aldıklarını belirtmişlerdir.

Sonuçlara bakılarak, İnternet kullanımı konusundaki eğitim alma durumuna ilişkin değerlendirmelerin burada da geçerli olduğunu söylemek mümkündür. Böylece, hazırlanacak bir bilgi okuryazarlığı programında arama motorlarının amaçları, özellikleri, kullanımları, vb gibi konuların öğrencilere aktarılması, onların gereksinim duydukları bilgilere daha kolay ve hızlı erişmelerinde etkili olacaktır.

5.3.9. Bilgisayarla Bilgi Arama

Çevrimiçi/çevrimdışı veritabanları ve İnternet de dahil bilgisayar aracılığı ile bilgi arama konusunda da yüksek lisans öğrencilerinin büyük çoğunluğunun herhangi bir resmi eğitim almadıkları (%84,8), bunun yerine kendi çabaları ile bu konudaki

eksikliklerini giderme (%65,3, eğitim almayanların %77'si) yöntemine başvurdukları görülmektedir.

Eğitim aldıklarını belirten deneklerin önemli bir bölümü (eğitim alanların %72,5'i, katılımcıların %11,1'i) bu eğitimi yine lisans eğitimleri sırasında ve araştırma yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusundan (eğitim alanların %77,1'i, katılımcıların %11,8'i) aldıklarını belirtmişlerdir. Bilgi arama gibi kütüphanecilerin uzman olduğu bir konuda, bu eğitimi kütüphanecilerden aldıklarını belirten deneklerin oranını ise yalnızca %2,3 (eğitim alanların %11,8'i) olması, bu konuda kütüphane tarafından yürütülen eğitimin yetersizliğine işaret etmektedir. Gerek veritabanlarından gerekse Web'den bilgi aranması için stratejiler oluşturma ve bu stratejinin farklı sistemlerde başarıyla yürütülmesine yönelik bir eğitim, öğrencilerin gereksinim duydukları bilgiye kolay, hızlı ve güvenilir bir şekilde erişmelerinde yardımcı olacaktır.

5.3.10. Bilgi Kaynaklarını Değerlendirme

Araştırmalar için kullanılacak olan bilginin doğruluğu, güvenilirliği, geçerliliği, vb özellikleri, bilginin alındığı kaynak ile yakından ilişkili bir konudur. Kullanılan bilginin kaynağının seçilmesi ve değerlendirilmesinde belli ölçütlerin bilinmesi, geçerli sonuçlara ulaşmada destekleyici olması açısından önemlidir. Özellikle hızlı ve denetimsiz bir şekilde artan ve basılı ortama göre daha kolay erişilip elde edilebilen elektronik ortamdaki bilgi kaynaklarının değerlendirilmesi daha da önemli bir konudur. Çünkü elektronik ortamdan elde edilen bilginin seçiminde arada kütüphaneci gibi bir uzman yoktur. Bilgi okuryazarlığı standartlarında; "bilgi okuryazarı öğrenci hem bilginin hem de bilgi kaynaklarının değerlendirme ölçütlerini bilir ve bunu uygular" ifadesi ile verilen bu işlemin performans göstergelerinden biri de "bilginin güvenilirliğini, geçerliliğini, doğruluğunu, yeterliliğini, herhangi bir görüş açısını yansıtmaya ya da destekleme amaçlı olup olmadığını, değişik kaynaklardan inceler ve karşılaştırır" biçimindedir (Association of College ... 2000:11).

Bilgi kaynaklarının değerlendirilmesi konusunda yüksek lisans öğrencilerinin çok önemli bir bölümünün hiçbir eğitim almadıklarını belirtmesi (%85,1), bu konuda eğitime olan gereksinimi açıkça ortaya koymaktadır. Eğitim aldıklarını ifade eden deneklere (%14,9) bu eğitim büyük oranda lisans eğitimleri sırasında ve araştırma yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusu tarafından verilmiştir. Eğitimin araştırma yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında kütüphanecilerden alınması seçeneği %2,7 (eğitim alanların %18,1'i) oranında tercih edilmiştir.

Bu konuya ilişkin eğitimin kütüphane oryantasyonu ya da kullanıcı eğitimi kapsamında alınması seçeneğinin hiçbir katılımcı tarafından işaretlenmemiş olması düşündürücüdür. Bilgi kaynaklarının değerlendirilmesine ilişkin bilgiler kullanıcı eğitim programlarının bir parçasıdır. Bu konuda kütüphaneden herhangi bir eğitimin verilmemiş olması, yürütülmekte olan kullanıcı eğitim programının eksikliğine işaret ederken, eğitim almadıklarını belirten katılımcıların oranının yüksek olması bilgi okuryazarlığı programında bu konunun ayrıntılı olarak ele alınması gerekliliğini göstermektedir.

5.3.11. Özet Hazırlama

Elde edilen kaynaklardaki bilginin araştırmanın amaçlarına uygun olarak analiz edilmesi, bilgi okuryazarlığının değerlendirme aşaması kapsamındadır. Bu bağlamda, kaynaklardaki bilgilerin temel düşüncesinin özetlenmesi araştırmanın amaçları doğrultusunda sonuçlara ulaşmada zaman ve emek kaybını önlemek adına bilgi okuryazarı bireyin sahip olması gerekli becerilerdendir. Bu özellik bilgi okuryazarlığı standartlarında “bilgi okuryazarı öğrenci elde ettiği bilgidaki temel düşünceleri özetler” biçiminde ifade edilirken, performans göstergeleri arasında da “metinleri okur ve temel düşünceleri seçer”, “seçtiği bilgileri kendi cümleleri ile yeniden ifade eder”, “aynen alıntı yapacağı ve gönderme yapacağı yerleri belirler” göstergeleri belirtilmiştir (Association of College... 2000:11).

Bu soruya verilen yanıtlardan kendi çabalarıyla öğrenmeye çalıştıklarını belirtenlerle birlikte yüksek lisans öğrencilerinin %68,7'sinin eğitim almadıkları

görülmüştür. Eğitim alan öğrencilerin büyük çoğunluğu bu eğitimin ortaöğretimde verildiğini belirtmişlerdir (eğitim alanların %41,5'i, katılımcıların %13'ü).

Her ne kadar özet çıkarma ile ilgili bir eğitim alınmamış olması, bu konuda başarısız olunacağı anlamına gelmese de, eğitim almadıklarını belirtenlerin oranının yüksek olmasını, bu konuda eğitime duyulan bir gereksinim olarak yorumlamak mümkündür. Kaynaklardaki bilgilerin araştırmanın amaçları doğrultusunda özetlenmesi sentez becerisiyle birlikte zaman içerisinde kazanılacak bir beceridir. Bu anlamda, bilgi okuryazarlığı programları ile bu becerinin hemen kazandırılması zordur. Ancak, programlarda bu konuda verilecek olan bilgiler kişinin kendini geliştirmesinde ilk adımı oluşturacaktır.

5.3.12. Alıntı Yapma/Dipnot Gösterme

Araştırma sonuçlarının yazılmasında, kendi bilgileri ile başka kaynaklardan alınan bilgilerin birleştirilmesi bilgi okuryazarı bireyin sahip olması gereken beceriler arasındadır. Bilimsel araştırmalarda ileri sürülen düşüncelerin başka kaynaklarla desteklenmesi amacıyla alıntı yapma ve kaynak gösterme, bilgilerin doğrulanması açısından da önemlidir. Bu amaçla geliştirilmiş yöntem ve teknikler konusunda tüm öğrencilerin bilgi sahibi olması gerekmektedir. Alıntı yapma/dipnot gösterme konusunda bilgi okuryazarlığı standartlarının “kullanma” aşamasında “ürün ve performansın amaçlarına katkıda bulunacak alıntılar yaparak yeni ve önceki bilgileri birleştirir” biçiminde yer verilirken, “etik/yasal konular” aşamasında da “bilgi hırsızlığını ve bundan nasıl kaçınılacağını bilir” ve “kaynakları göstermede uygun yöntemleri bilir ve kullanır” biçiminde ifade edilmektedir (Association of College... 2000:13-14).

Deneklerin yarısına yakını (%42,4) bu konuda da kendi çabalarıyla bir şeyler öğrenmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda eğitim alanlar, aldıkları eğitimi araştırma yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusundan, (eğitim alanların %95,1'i, katılımcıların %37,4'ü) lisans (eğitim alanların %54,2'si,

katılımcıların %19,8'i) ya da yüksek lisans (eğitim alanların %31'i, katılımcıların %12,2'si) döneminde aldıklarını belirtmişlerdir.

Eğitim alma oranının diğer konulara oranla yüksek olması bu konuda belli düzeyde bir eğitimin verildiğini gösterse de, eğitim almayanların oranı kendi kendilerine çalışanlarla birlikte düşünüldüğünde önemli bir eğitim gereksinimine işaret etmektedir.

5.3.13. Kaynakça Hazırlama

Araştırmada yararlanılan kaynakların listelenmesi ve aktarılan bilginin doğrulanmasına yönelik kaynakça hazırlama, araştırma raporunun önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Kaynakçadaki künyelerin içeriği ve düzeni burada yer alan bilgi kaynaklarının türüne ve özelliğine göre değişiklik göstermesi, disiplinlere göre oluşturulmuş farklı standartların olması bu alanda belli düzeyde bir eğitimin verilmesini gerektirmektedir. Özellikle bilginin çok farklı formatlarda sunulduğu günümüzde, bu konunun önemi daha da artmıştır.

Deneklerin %42'si bu konuda eğitim aldıklarını belirtirken, %41,2'si kendi kendilerine çalışarak öğrendiklerini, %16,8'i de herhangi bir eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda alınan eğitim ve kendi kendine çalışma önemli oranda lisans eğitimi sırasında olmuştur. Lisansta ve yüksek lisansta alınan eğitim yine önemli oranda araştırma yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusu tarafından verilmiştir.

Aktarılan bilgilerin doğrulanması açısından yararlanılan kaynakların listelenmesi araştırma raporunun önemli bir bölümünü oluşturduğundan, tüm öğrencilerin bu konuda eğitilmiş olması gerekmektedir. Bilgi okuryazarlığı programlarında, kaynak türlerine ilişkin kaynakçada aktarılabilecek bilgilerin neler olduğuna ve hangi düzenle verileceği konusuna ayrıntılı olarak yer verilmesi gerekmektedir. Burada programın disiplinlere uygun kaynak gösterme yöntemleri göz önünde bulundurularak hazırlanması önemlidir.

5.3.14. Araştırma Sonuçlarını Yazma

Araştırma sonuçlarının belirli kurallara uygun biçimde hazırlanması, konunun daha iyi anlaşılması ve denetiminin yapılması açısından önemlidir. Yapılan araştırmanın son halkası olan bu aşamaya ilişkin kurallar ve yöntemler, öğrencilerin üniversite eğitiminde kazanması gerekli becerilerdendir. Bilgi okuryazarlığı standartlarının “kullanma” aşamasında ele alınan bu konuyla ilgili olarak; “bilgi okuryazarı öğrenci önceki bilgi ile yeni bilgiyi belli bir ürün ya da performansın planlanması ve oluşturulmasında kullanır”, “bilgi okuryazarı öğrenci ürün ya da performansın oluşturulması sürecinin her aşamasını tekrar tekrar gözden geçirir”, “bilgi okuryazarı öğrenci ürün ya da performansı başkalarına etkin bir biçimde iletir” başlıkları çerçevesinde tanımlanmaktadır(Association of College... 2000:12-13).

Yüksek lisans öğrencilerinin bu soruya ilişkin yanıtları önemli bir eğitim eksikliğini ortaya koymaktadır. Bu konuda resmi eğitim aldıklarını belirten deneklerden (%38,6) önemli bir bölümü, bu eğitimin lisansta (eğitim alanların %46,4’ü, katılımcıların %17,6’sı) ve yüksek lisansta (eğitim alanların %26,7’si, katılımcıların %10,3’ü) araştırma yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusu tarafından verildiğini belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarının yazılmasında, araştırma raporunu oluşturan bölümlerinin bilinmesi gerekmektedir. Bilgi okuryazarlığı programlarında bu konuda verilecek olan eğitim, öğrencilerin daha lisans eğitiminden başlayarak ödevlerini bilimsel ölçütler ile hazırlamalarında yardımcı olacaktır.

5.3.15. Bilgisayar Destekli Sunum Yapma

Araştırma sonuçlarının başkalarına iletilmesi araştırma sürecinin son aşamasını oluşturmaktadır. Sonuçları başkalarıyla paylaşırken, en etkin iletim formatının seçimi önemli bir konudur. Bilgisayar teknolojisi ile birlikte bilginin etkin bir biçimde iletilmesi konusunda da gelişmeler yaşanmıştır. Bu nedenle bilgi

iletiminde teknolojik olanaklardan yararlanılması konusu, bilgi okuryazarı bireylerin sahip olması gerekli beceriler arasında düşünülmektedir. Bilgi okuryazarlığı standartlarında bu konuya ilişkin olarak “bilgi okuryazarı öğrenci ürün ya da performansı başkalarına etkin bir biçimde iletir” başlığı altında, “ürünün ya da performansın amaçlarını en iyi destekleyen ve hedef kitleye en uygun iletim formatını seçer”, “ürünün iletilmesinde bilgi teknolojisinin olanaklarını kullanır”, “iletme prensiplerini oluşturur” ve “hedef kitlenin amaçlarına da uygun bir biçimde iletir” biçiminde belirtilen performans göstergelerine işaret edilmektedir (Association of College... 2000:13).

Araştırma sonuçlarının iletilmesinde bilgisayar kullanımı konusunda yüksek lisans öğrencilerinin büyük çoğunluğunun herhangi bir eğitim almadıkları görülmektedir. Bu konuda resmi bir eğitim aldıklarını belirten katılımcıların (%15,7) büyük çoğunluğu (eğitim alanların %82,8'i, katılımcıların %13'ü) bu eğitimi araştırma yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusundan aldıklarını belirtirken, eğitim büyük ölçüde de (eğitim alanların %77,7'si, katılımcıların %12,2'si) lisans eğitimine devam ederken alınmıştır.

Bulgular bu konuda da yüksek lisans öğrencilerinin eğitim gereksinimini açıkça ortaya koymaktadır. Araştırma sürecinin bir parçası olarak sonuçların iletilmesinde teknolojik olanakların kullanılması etkin iletimin gerçekleşmesini sağlar. Bu nedenle bilgi okuryazarlığı programlarında araştırma sonuçlarının iletilmesinde teknolojik olanaklardan nasıl yararlanılacağına ilişkin eğitimin verilmesi, öğrencilerin araştırma sonuçlarını etkin bir biçimde iletme becerisini kazanmalarında yardımcı olacaktır. Bu becerinin temel bilgisayar becerileri eğitimi arasında da düşünülmesi olasıdır.

5.3.16. Bilginin/Bilgi Kaynaklarının Kullanımına İlişkin Etik/Yasal Konular

Bilginin/bilgi kaynaklarının erişim ve kullanımında gerek entelektüel mülkiyet haklarının korunmasında, gerekse başka kullanıcıların haklarının göz

önünde bulundurulmasında etik ve yasal kurallara uygun davranılması, bilgi okuryazarı bireyin sahip olması gerekli becerilerdendir. Üniversiteler gibi hem yoğun bir bilgi üreticisi hem de tüketicisi kurumlar için bu konu daha da önemlidir. Bu bağlamda, bilgi kullanımı ve paylaşımına ilişkin etik ve yasal konular, üniversite çatısı altında bulunan her birey için bilinmesi ve uyulması gerekli konulardandır. Buna yönelik bir eğitim de üniversite eğitiminin vazgeçilmezlerinden olmalıdır.

Yüksek lisans öğrencilerinin ilgili soruya verdikleri yanıtlara bakarak bu eğitimin tam anlamıyla gerçekleştiğini söylemek mümkün değildir. Her beş öğrenciden dördünün bu konuda herhangi bir eğitim almadığını belirttiği bu konuda, eğitim alanlara, söz konusu eğitim lisansta (eğitim alanların %66,3'ü, katılımcıların %11,4'ü) ve araştırma yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında (eğitim alanların %84,3'ü katılımcıların %14,5'i) verilmiştir.

Bu oranlar, bilgiye etik/yasal kurallar çerçevesinde erişilmesi, bilginin dürüst ve başkalarının hakları da dikkate alınarak kullanılması konusunda eğitime yoğun bir gereksinimi ortaya koymaktadır. Yükseköğretim bilgi okuryazarlığı standartlarının son aşaması olarak ele alınan “etik/yasal konular”, “bilgi okuryazarı öğrenci bilgi ve bilgi teknolojilerine ilişkin etik, yasal ve sosyo-ekonomik konuların çoğunu anlar”, “bilgi kaynaklarına erişim ve bunların kullanımında yasal düzenlemelere, kurumsal politikalara ve etik kurallara uyar” ve “araştırmada kullandığı bilgi kaynaklarını kurallara uygun biçimde gösterir” biçimindeki ifadeler ile, bu becerilerin kazandırılmasına yönelik eğitimin öğrencilere kazandırılması gerekliliğine işaret edilmektedir (Association of College... 2000).

5.4. EĞİTİM ALMA DURUMU VE İLGİLİ SORULARDA ZORLANMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bu bölümde, yüksek lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı konularında eğitim alıp almama durumlarının, bilgi okuryazarlığı ile ilgili işlemlerde zorlanma düzeylerine etkisi değerlendirilmeye çalışılacaktır. Böylece eğitim almış olmanın bilgi okuryazarlığına ilişkin konulardaki zorlanma düzeyini etkileyip etkilemediği,

bir başka deyişle öğrencilerin bu alandaki bilgi ve beceri düzeyini artırıp artırmadığı ortaya konacaktır. Değerlendirme I5. Bölümde ilgili başlık altında yapılan açıklama doğrultusunda eğitim alma durumları eğitim alan, kendi kendine öğrenen ve eğitim almayan yaklaşımı ile yapılacaktır.

5.4.1. Kütüphane ve Katalog Kullanımı

Kütüphane ve katalog kullanımı konusunda alınmış resmi bir eğitim ya da kendi kendine öğrenme çabasının, bu konuyla ilgili ölçekte yer alan sorulardaki zorlanma düzeyini düşürüp düşürmediğine ilişkin yapılan analizler, eğitim almadığını belirten öğrencilerin ilgili tüm sorularda anlamlı düzeyde daha fazla zorlandığını göstermiştir. Öğrencilerin kütüphane ve katalog kullanma sıklıklarının yeterli olmadığı sonucu da dikkate alındığında, bilgi okuryazarlığı programları ile hem bu konudaki eksiklikler giderilmiş olacak, hem de kullanımın teşvik edilmesi sağlanacaktır.

5.4.2. Bilgi Kaynaklarının Özellikleri

Bilgi kaynaklarının türleri ve kullanımlarına ilişkin ölçekte yer alan sorulardaki zorlanma düzeyinin, bu konuda eğitim alma durumunu etkileyip etkilemediğine yönelik yapılan analizlerde, eğitim almadıklarını belirten öğrencilerin anlamlı düzeyde zorlandığı görülmüştür. Bir başka ifadeyle, dizin, bibliyografya, süreli yayın, ansiklopedi, rehber, vb gibi çeşitli bilgi kaynaklarının özelliklerine ilişkin yüksek lisans öğrencileri genel anlamda zorlanmalarına rağmen, bu konuda almış oldukları eğitim ya da kendi kendine öğrenme gayreti, araştırmaları için gereksinim duydukları değişik kaynakları kullanmayı olumlu yönde etkilemektedir.

5.4.3. Bilgi Gereksiniminin Bir Plan Çerçevesinde Ortaya Konması

Araştırma, ödev ve tezler için gereksinim duyulan bilginin aranması ve elde edilmesinde, araştırma sorusuna dayalı olarak anahtar kelimelerin, konu başlıklarının ve ilişkili terimlerin belirlenmesi önemlidir. Bu bağlamda adı geçen konuda eğitim

alma durumu ile, ilgili sorulardaki zorlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenebilmesine yönelik analizler yapılmıştır.

Bilgi gereksiniminin bir plan çerçevesinde ortaya konması konusunda alınmış herhangi bir eğitim ya da bu konu üzerinde kendi kendine çalışmış olma, deneklerin ilgili sorulardaki zorlanma düzeylerini anlamlı ölçüde düşürmektedir. Genel anlamda tüm denekler için geçerli bir zorlanma olsa da, bu konuda eğitim alan öğrenciler almayanlardan daha başarılıdır. Böylece bilgi okuryazarlığı eğitim programı kapsamında verilecek daha sistemli bir eğitim, öğrencilerin gereksinim duydukları bilgilere daha kolay erişmelerini sağlayacaktır.

5.4.4. Kütüphane Elektronik Kaynaklarının Kullanımı

Elektronik kaynaklar yüksek lisans öğrencilerinin araştırmaları için gereksinim duydukları bilgileri bulmada sık başvurdukları kaynaklardır. Bu kaynakları kullanma kütüphaneyi sık kullanma nedenlerinin de başında gelmektedir.

Yapılan analizler, kütüphane elektronik kaynaklarının kullanımı konusunda eğitim almış olmanın, ölçekteki ilgili sorularda zorlanmayı düzeyini düşürdüğünü göstermektedir. Bununla birlikte konuyu kendi kendilerine çalışarak öğrendiklerini belirten öğrencilerin de zorlanma düzeylerinin eğitim almayanlara göre anlamlı düzeyde düşük olmasını, bu konuda öğrencilerin duyduğu bilgi gereksinimi ve bunun getirdiği sonuç olarak değerlendirmek mümkündür.

5.4.5. İnternet ve İnternet Arama Motorlarının Kullanımı

Yüksek lisans öğrencileri araştırmalarında ve ödevlerinde gereksinim duydukları bilgiyi arama ve elde etmede İnternet'e sık başvurduklarını belirtmektedirler. Buna karşın öğrencilerin çoğu bu konuda eğitim almadıklarını, kendi çabaları ile bilgi eksikliklerini gidermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Sorular bazında yapılan analizler, İnternet ve arama motorlarının kullanımı konusunda eğitim aldıklarını belirten öğrencilerin almayanlara ve kendi çabaları ile öğrenmeye çalışanlara oranla daha az zorlandığını göstermiştir. Bu sonuç, yüksek lisans öğrencilerinin bilgi arama ve elde etmede önemli gördükleri İnternet’i kullanıma konusunda eğitime gereksinim duyduklarını açıkça ortaya koymaktadır. Bilgi okuryazarlığı eğitim programı içerisinde bu konuda kapsamlı bir eğitimin verilmesi, İnternet’te bilginin aranması ve bulunmasında tüm öğrencilere önemli katkılar sağlayacaktır.

5.4.6. Bilgisayarla Bilgi Arama (İnternet/Elektronik Veritabanları)

Bilgi erişim ve kullanımında teknolojik olanakların kullanımının farklı boyutlarıyla ele alınmasına yönelik bir başka konuda da, öğrencilerin çoğu kendi gayretleri ile bir şeyler öğrenmeye çalışmakta ve eğitime duydukları gereksinimini yansıtmaktadırlar. Grup ortalamaları eğitim alanlar da dahil ilgili sorulardaki zorlanma düzeylerinin çok yüksek olmadığını gösterirken, analizler eğitim almış olmanın zorlanma düzeyini düşürdüğünü göstermektedir. Bilgi okuryazarlığı programlarında bu yönde aktarılacak olan bilgiler, öğrencilerin bilgisayarda bilgi arama konusunu başarıyla gerçekleştirmelerini sağlayacaktır.

5.4.7. Bilgi Kaynaklarını Değerlendirme

Bilginin ve bilgi kaynaklarının değerlendirilmesi konusu bilgi okuryazarlığını “değerlendirme” aşamasını oluşturmaktadır. Bu konuda deneklerin büyük çoğunluğu hiçbir eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir.

Bilgi kaynaklarının değerlendirilmesi konusunda eğitim aldıklarını belirten öğrencilerin oranı hayli düşüktür ve bu durum ilgili sorularda tüm grupların zorlanma düzeylerinin yüksek olması biçiminde görülmektedir. Bu sorunu kendi kendine çalışarak halletmeye çalışan öğrenciler, eğitim aldıklarını belirten öğrencilerden daha az zorlanıyor gibi gözükse de, aradaki farkın soruların çoğunda anlamlı olmaması bu sonuca varılamayacağını göstermektedir. Bununla birlikte puan ortalamalarının 3 ve

3'ten düşük olmasını, bu konuda tüm öğrencilerin bilgi eksikliği olduğu ve eğitime gereksinim duydukları biçiminde yorumlamak mümkündür.

5.4.8. Özet Hazırlama

Bilgi okuryazarlığının “değerlendirme” aşaması kapsamında, elde edilen bilgilerden özet çıkarma konusuna ilişkin deneklerin %31,3'ü eğitim aldıklarını belirtirken (çoğunluğu ortaöğretimde olmak üzere), %17,2'si kendileri öğrenmeye çalıştıklarını, %51,5'i de hiç eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

Yapılan analizlerde, eğitim almış olmanın yalnızca bir soruda zorlanmayı anlamlı derecede düşürdüğü, diğer sorularda ise etkilemediği anlaşılmıştır. Bunun yanında ilgili sorulardaki puan ortalamalarının 3 ve 3'ten düşük olması bu konudaki yetersizliği ve eğitim gereksinimini ortaya koymaktadır. Özet çıkarma, bilginin sentezlenmesinin bir parçası olarak kazanılması sürece bağlı bir beceridir. Bilgi okuryazarlığı programlarında kaynaklardaki bilginin okunarak temel düşüncelerin özetlenmesi konusuna yer verilmesi yararlı olacaktır. Ancak bilginin sentezlenmesi becerisi yalnızca bilgi okuryazarlığı programları ile kazanılacak bir beceri değildir. Kaynağa, sorun çözmeye, projeye dayalı öğretim yöntemleri bu becerinin kazanılmasında çağdaş yaklaşımlardır. Bilgi okuryazarlığı programlarında öğretimde kaynak kullanmanın ve bu kaynaktaki bilgilerin hangi ölçütlerle değerlendirilmesi gerektiğinin verilmesi, sentezleme becerisinin gelişimine katkı sağlayacaktır.

5.4.9. Alıntı Yapma/Dipnot Gösterme

Alıntı yapma ve dipnot gösterme konusu ile ilgili ankette yer alan sorulara ilişkin yapılan analizlerde, bir soru dışında eğitim alan öğrencilerin almayanlara göre anlamlı ölçüde daha az zorlandığı görülmüştür.

Araştırma sonuçlarının yazılması kapsamında yüksek lisans için son derece önemli konulardan birisi olan metin içi gönderme ve alıntı yapma, dipnot gösterme konularında öğrencilerin büyük bir kısmı eğitim aldıklarını belirtmiş olsalar da, grup

ortalamaları bu konuda sorun yaşadıklarını göstermektedir. Eğitim almış olma zorlanma düzeyini anlamlı derecede düşürse de, ilgili sorularda eğitim aldığını belirten gruplar da dahil kendi kendine çalışan ve eğitim almayanların beklenen ortalama ulaşamaması verilen eğitimin yeterli olmadığını açıkça ortaya koymaktadır. Bilgi okuryazarlığı programı çerçevesinde bu konuda verilecek olan kapsamlı bir eğitim, öğrencilerin ödev ve araştırma sonuçlarını akademik kurallar dahilinde hazırlamalarını sağlayacaktır.

5.4.10. Kaynakça Hazırlama

Kaynakça hazırlama konusundaki eğitim alma durumu ve zorlanma ilişkisi analizi, eğitim aldığını belirten öğrencilerin ilgili sorularda anlamlı ölçüde daha az zorlandığını göstermiştir.

Yüksek lisans öğrencilerinin bu konuda eğitim almış olmaları, ilgili sorulardaki zorlanma düzeylerinin düşürmektedir. Bilgi okuryazarlığı programları ile konuya ilişkin verilecek eğitimin, tüm öğrencilerin bu konuda başarılı olmalarını sağlayacaktır.

5.4.11. Araştırma Sonuçlarının Yazma

Araştırma sonuçlarının yazılması konusu da öğrencilerin çoğunun eğitim almadıklarını belirttikleri bir konudur.

Bu konuda eğitim alanlarla, almayanlar ve kendi çabaları ile öğrenmeye çalışanların ilgili sorulardaki zorlanmalarına ilişkin analiz sonucunda, eğitim alan öğrencilerin anlamlı düzeyde daha az zorlandığı görülmüştür.

Eğitim almış olma ilgili sorulardaki zorlanma düzeyini düşürse de, grup ortalamaları eğitim alan öğrenciler de dahil yüksek değildir. Alınmış olan eğitim yeterli olmamakta ve bu konunun daha kapsamlı biçimde aktarılması gerekmektedir.

5.4.12. Bilgisayar Destekli Sunum Yapılması

Eğitim alma durumunun düşük olduğu konular arasında olan bilgisayar destekli sunum yapılmasında, analiz sonuçları eğitim almayan öğrencilerin eğitim alanlardan anlamlı düzeyde daha fazla zorlandığını göstermiştir.

Buna göre, bilgisayar destekli sunum yapma konusunda öğrencilerin çoğunun eğitim almadıkları ve bu konuda zorlandıkları anlaşılmaktadır. Eğitim almış olma zorlanma düzeyini düşürürken, resmi eğitim almayanların çoğu bu konudaki sorunlarını kendileri çalışarak halletmektedirler. Bu durum böyle bir eğitime gereksinim duyulduğunun da bir göstergesidir.

5.4.13. Bilginin/Bilgi Kaynaklarının Kullanımına İlişkin Etik/Yasal Konular

Araştırmalarda kullanılan bilgiye erişim ve bu bilginin kullanımına ilişkin etik ve yasal konular, gerek bilgi okuryazarı bireyler olma gerekse üniversite eğitiminin amacı açısından önemli bir konudur. Bu konuda da öğrencilerin çoğu herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

Bu konuda eğitim almış olmanın zorlanma düzeyine etkisine ilişkin yapılan analize göre, eğitim almayanların eğitim alanlara göre daha fazla zorlandığı anlaşılmaktadır.

Bu sonuçlar bilginin ve bilgi kaynaklarının etik/yasal kullanımında eğitime gereksinim duyulduğunu açıkça göstermektedir. Eğitim almış olma ya da kendi kendine çalışma bazı şeylerin öğrenilmesi anlamına gelse de, bu grupların ortalama puanları dikkate alındığında yeterli olmadığı görülecektir. Bu nedenle üniversitede verilecek bilgi okuryazarlığı programlarında bu konunun üzerinde önemle durulması kaçınılmazdır.

6. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. SONUÇ

Bilgi ve teknoloji çağı olarak değerlendirilen 21. yüzyıl toplumlarında, bireylerin yaşamboyu öğrenen olmaları öngörülmektedir. Yaşamboyu öğrenme ise, gereksinim duyulan bilginin çok çeşitli kaynaklardan elde edilmesi, değerlendirilmesi ve kullanılması ile gerçekleşmektedir.

Bilginin aranması, elde edilmesi, kullanılması ve iletilmesi becerilerinin bütünü olarak tanımlanabilecek bilgi okuryazarlığı, yaşamboyu öğrenme becerisinin kazanılmasında anahtar bir kavram olarak görülmektedir.

Bilgi okuryazarlığı bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kavram olması nedeniyle, öğretim kurumlarının başlıca sorumlulukları arasındadır. Çünkü çağın gerektirdiği nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde en büyük görev öğretim kuruluşlarındadır.

Bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasında, ilköğretimden başlayarak tüm eğitim kurumlarının sorumluluğu vardır. Ancak öğrencilere sorgulama, yaratıcılığı özendirme, sürekli öğrenme gibi becerileri kazandırma misyonu taşıyan ve bireylerin mesleki yaşamlarında önemli ölçüde belirleyici olan üniversitelerin bu anlamdaki sorumlulukları daha büyüktür.

Tüm kütüphane türleri gibi üniversite kütüphanelerinin de varlık gerekçesi “bilgi kaynakları ile bilgi kullanıcıları arasında, bunlar birbirlerinden zaman ve mekan içinde ne denli uzak olurlarsa olsun, bilginin iletimini sağlamaktır” (Guinchat ve Menou 1990:290). Üniversite kütüphanesinde yer alan kaynakların ve kütüphanenin vermiş olduğu diğer hizmetlerin istenilen düzeyde olması ile, kullanıcıların bu kaynak ve hizmetlerden yararlanmayı bilmeleri arasında yakın ilişki

söz konusudur. Bu nedenledir ki, üniversite kütüphaneleri geçmişte çok öncelere dayanan ve amacı “bilgi olayını ve bilgi sürecini kullanıcıya açıklamak ve mevcut kaynakların nasıl kullanılacağını öğretmek” (Guinchat ve Menou 1990:296) olan kullanıcı eğitim programları vermeyi temel görevleri arasında görmüştür.

Bilgi kaynaklarının yalnızca basılı formatta olduğu geçmişte, kullanıcı eğitim programlarının içeriği kütüphanenin sahip olduğu kaynakların kullanımı ve kütüphanenin vermiş olduğu hizmetlerin tanıtımı ile sınırlı kalmıştır. Oysa, teknoloji ile birlikte bilginin bulunduğu formatta ve bu bilgiye erişim yöntemlerinde köklü değişiklikler meydana gelmiştir. Kütüphaneler artık sadece bir bilgi deposu olmaktan çıkarak yerleşimden bağımsız (yerel ve sanal) öğrencilerin ve öğretim elemanlarının bilgi araştırabileceği ve elde edebileceği aktif laboratuvarlar halini almıştır (Angeley ve Purdue 2004). Böylece sahip olunan kaynaklar ve verilen hizmetlerin tanıtımı ile sınırlı kullanıcı eğitim programları da geçerliliğini yitirmiştir. Bu nedenle yürütülmekte olan kullanıcı eğitim programlarının, özellikle 1980’lerden sonra, bilgi okuryazarlığı becerilerini kapsayacak biçimde genişletilmesi kaçınılmaz olmuştur.

Araştırmamızın başlangıç noktasını “ülkemizdeki üniversitelerde öğrenim görmekte olan öğrenciler, bilgi çağının gerektirdiği yaşamboyu öğrenen bireyler olma yönünde bilginin aranması, bulunması, değerlendirilmesi, kullanılması ve iletilmesi becerilerine sahip midirler, sahip değiller ise hangi konularda en çok zorlanmaktadırlar?” biçiminde ifade edilen bir soru oluşturmuştur.

Bu soruya bağlı olarak çalışmamız; “H.Ü. kütüphanelerinde yürütülmekte olan etkin bir bilgi okuryazarlığı programının olmaması, üniversite öğrencilerinin bilgiyi arama, bulma, elde etme, değerlendirme, kullanma ve iletilme konularında zorlanmalarına neden olmaktadır” biçiminde ifade edilen hipotez doğrultusunda yürütülmüştür.

Araştırmamızın evrenini Hacettepe Üniversitesi’nin Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fen Bilimleri Enstitüsü ve Sağlık Bilimleri Enstitüsü’nde okuyan 2279

yüksek lisans öğrencisi, örneklemini ise bu evrenden “oranlı eleman örnekleme” yöntemi ile seçilen 262 öğrenci oluşturmuştur.

Hipotezimizin sınanmasında “betimleme” yöntemi kullanılmış ve mevcut durum betimlenmiştir. Verilerin toplanmasında anket tekniğinden yararlanılmıştır. Bilgi okuryazarlığının teorik yönünün ortaya konmasında ve verilerin değerlendirilmesinde geniş kapsamlı bir literatür incelemesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ile hipotezimiz doğrulanmıştır.

Araştırmamızdan elde edilen bulguları ve bunlara ilişkin sonuçları üç alt bölümde toplamak mümkündür:

1. Yüksek lisans öğrencilerinin kütüphane ve bilgi kaynaklarına verdikleri önem, bilgisayar kullanma becerisi düzeyleri ile kullanım nedenleri ve sıklıkları;

- Öğrenciler üniversiteye kütüphane kullanım alışkanlığı kazanmaksızın gelmektedirler. Lisans ve yüksek lisans eğitiminde bu alışkanlık önemli ölçüde kazanılmasına karşın yeterli değildir. Etkin bir kütüphane kullanıcısı olunmaksızın bilgi okuryazarı olunamaz.
- Kütüphane kullanım alışkanlığının kazanılmasında, bilgi merkezi olarak kütüphaneye bakış açıları dikkate alınması gereken bir etkidir. Ders kitapları ve ders notları araştırmalar için kütüphane kaynakları kadar önemli bilgi kaynakları değildir. Öğrenciler doğru ve güvenilir bilgide en önemli merkezlerin kütüphaneler olduğunun farkında olmalıdırlar. Bu bağlamda bilginin üretimi (bilgi üreticileri ve özellikleri), bilgi türleri, bilgi kaynaklarının özellikleri gibi konuların öğrenciler tarafından bilinmesi gerekmektedir.
- Kütüphanenin abone olduğu elektronik veritabanlarının kullanımı, kütüphanenin sık kullanılma nedenlerinden biri olmasına karşın, yüksek lisans öğrencilerinin yarısından fazlası bu kaynakları “Bazen” ve “Nadiren” kullandıklarını ya da hiç kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bilimsel

araştırmalar için son derece önemli bu kaynakların kullanımı konusundaki yetersizlik, öğrencilerin bu kaynakların özellikleri ve kullanımlarına ilişkin bilgi eksikliklerinden kaynaklanmaktadır. Bilgi okuryazarlığı programlarında bu yönde aktarılacak bilgiler öğrencilerin güvenilir bilgi elde etmelerini sağlarken, abonelikleri pahalı olan bu kaynakların kullanımlarını da artıracaktır.

- İnternet yüksek lisans öğrencilerinin araştırmalarında gereksinim duydukları bilgileri elde etmede çok önemli gördükleri bir bilgi kaynağıdır. Web üzerinden elde edilen bilgilerin bilimsel araştırmalarda kullanılması, bu bilgilerin değerlendirilmesine ilişkin ölçütlerin bilinmesini gerektirir. Elde edilen bulgular öğrencilerin bu konuda zorlandıklarını göstermektedir.
- Öğrenciler İnternet bağlantılı bilgisayar kullanım olanağına sahiptirler. Ancak bilgisayar kullanımı en çok evden ve işyerinden gerçekleştirilmektedir. Burada üniversitelere düşen görev bilgisayar ve İnternet kullanımına yönelik her türlü altyapıyı sağlamaktır.
- Öğrenciler bilgisayar kullanımında kendilerini yeterli görmektedirler. Herhangi bir konuda bilgi arama bilgisayarla yapılan işlemlerin başında gelmektedir. Bilgi okuryazarlığı programları İnternet’te bilgi aranmasına ilişkin yöntem ve teknikler konusundaki eksikliklerin giderilmesini sağlayacaktır.
- Bilgisayarlar yüksek lisans öğrencileri tarafından e-posta okumak/göndermek; haber, gazete, vb. okumak; uygulama yazılımlarını kullanmak; değişik sitelerde gezmek (surf) amacıyla da sık kullanılmaktadır. Bilgisayar okuryazarlığını da kapsayan bilgi okuryazarlığı programları, bu işlemlerden araştırma sürecinde nasıl yararlanılacağını da öğretecektir.

2. Yüksek lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı etkinliklerindeki zorlanma düzeyleri;

- Bilgi okuryazarlığı etkinliklerindeki zorlanma düzeyleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde, yüksek lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerilerinin her yönüyle gelişmediği görülmektedir.

- Zorlanma düzeylerine ilişkin analizlerde bilgi okuryazarlığının ilk aşaması olarak verilen “Bilme” aşaması etkinliklerinde zorlanmaktadırlar. SBE öğrencileri bu etkinliklerde en çok zorlanan gruptur. Bu aşama için en çok zorlanılan konular şunlardır:

Araştırma konusunu belirleme; bilgi gereksinimini ifade etme; konuyu genişletme/daraltma; bilgi kaynaklarının kütüphanelerde/veritabanlarında düzenlenmesi (sınıflama sistemleri, konu başlıkları); araştırılan konuya en uygun bilgi kaynağı türünün seçme; bilgiye erişim ve elde etmede zaman planlaması yapma.

- Öğrenciler bilgi okuryazarlığının ikinci aşaması olan “Erişim” konusunun geneli için de yetersizdirler. SBE öğrencileri pek çok etkinlikte en fazla zorlanan grup iken, FBE öğrencileri de kütüphane kullanımına ilişkin etkinliklerde en çok zorlanan gruptur. Akademik bir görevi bulunan öğrenciler olamayanlara oranla daha az zorlanmaktadır. Bu aşama için en çok zorlanılan konular şunlardır:

Uygun araştırma yöntemini seçme; konuya uygun bibliyografya, dizin, veritabanı seçme; bilgi arama stratejisi geliştirme; İnternet ve veritabanlarında ileri arama tekniklerini anlama ve kullanma; kütüphane kaynak ve hizmetlerinden yararlanma.

- Üçüncü aşama olan “Değerlendirme” bütün olarak düşünüldüğünde, yüksek lisans öğrencileri bu aşamada da zorlanmaktadırlar. SBE öğrencileri bu aşamada en çok zorlanma bildiren grup olurken, yüksek lisansın tez aşamasında olanlar ve akademik görevi bulunanlar bazı konularda daha az zorlanmaktadırlar. Bu aşama için en çok zorlanılan konular şunlardır:

Elde edilen bilgilerdeki benzer ve farklı noktaları belirleme; bilgiyi kendi sözcükleri ile yenden ifade etme; görsel bilgiyi yorumlama; bilgiyi güvenilirlik, geçerlilik, tarafsızlık, güncellik gibi ölçütlerle değerlendirme; web kaynaklarını değerlendirme ve buna ilişkin ölçütleri bilme.

- “Kullanma” aşaması etkinliklerinin genelinde de bir zorlanma söz konusudur. SBE öğrencileri bu konuda en az zorlanan gruptur. Kullanma

aşaması kapsamında en çok zorlanılan konuları da şöyle sıralamak mümkündür:

Araştırma sonuçlarının yazılmasına yönelik içeriğin belirlenmesi; bilgi sunumu için sınırlama yapma (sayfa sayısı, süre); alıntı ve kendi ifadelerini birleştirme; gönderme yapma ve dipnot gösterme; kaynakçada farklı kaynaklar için hangi bilgilerin gösterileceği; bilgi sunumunda teknolojinin kullanımı.

- Öğrencilerin bilgi erişiminde, kullanımında ve iletiminde etik yasal kuralların bilinmesi ve bu kurallara uyulması konusunda bilgi yetersizlikleri vardır. Zorlanma düzeyinde bağlı olunan enstitü, yüksek lisansta bulunulan aşama ve akademik bir görevin bulunması farklılıklara neden olmamaktadır. Bu aşama için öğrenciler en çok bilgi hırsızlığı; bilginin elde edilmesi ve kullanılmasına ilişkin gizlilik ve güvenlik konularının bilinmesinde zorlanmaktadır.

3. *Bilgi okuryazarlığı konularında eğitim alma durumları ve ilgili alanlardaki zorlanma düzeyleri ilişkisi;*

- Bilgi okuryazarlığına ilişkin konularda yüksek lisans öğrencilerinin çoğu herhangi bir eğitim almamışlar, ilgili konularda kendi kendilerine öğrenmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu, bilgi okuryazarlığı eğitimine duyulan gereksinimin bir göstergesi olarak değerlendirmek mümkündür.
- Bilgi okuryazarlığı konularında eğitim almış olma, çoğu zaman ilgili sorulardaki zorlanma düzeyini düşüren bir etkidir.
- Kütüphane ve kaynaklarının kullanımı da dahil, pek çok konuda eğitimin lisans ve yüksek lisans aşamasında, araştırma yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusu tarafından verildiği belirtilmiştir. Bu durum kütüphane tarafından yürütülen kullanıcı eğitim programlarının amacına ulaşmadığına işaret etmektedir.
- Elektronik veritabanları ve www kaynakları önemli ve sık kullanılan kaynaklar olmasına karşın, öğrencilerin çoğu bilgisayar ve İnternet kullanımı konusunda eğitimsizdirler. Bu konuda resmi bir eğitim almış olma, ilgili sorulardaki zorlanma düzeyini düşürmektedir.

- Web’den elde edilen bilgilerin güvenilirlik, doğruluk, geçerlik gibi ölçütlerle değerlendirilmesi konusunda öğrencilerin çoğu eğitim almamışlardır.
- Dipnot gösterme, gönderme yapma, kaynakça hazırlama da dahil olmak üzere araştırma sonuçlarının yazılı olarak hazırlanması öğrencilerin çoğunun kendi kendilerine çalışarak öğrendiklerini belirttikleri konulardır. Bilgi okuryazarlığı programlarında bu yönde verilecek bilgiler öğrencilerin ödev ve araştırma raporlarını akademik ölçütler çerçevesinde hazırlamalarında yardımcı olacaktır.
- Yüksek lisans öğrencilerinin bilginin etik ve yasal yollarla elde edilmesi ve kullanılması konusundaki bilgileri yetersizdir. Bilgi okuryazarlığı programlarında bu konulara yer verilmesi, öğrencilerin bilgiyi etik ve yasal kurallar çerçevesinde kullanmalarını sağlayacaktır.

6.2. ÖNERİLER

Bilgi okuryazarlığına ilişkin literatüre dayalı yapılan açıklamalar ve araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda H.Ü. geliştirilecek bir bilgi okuryazarlığı programı için genel anlamda aşağıdaki önerilerin yapılması mümkündür.

1. Bilgi okuryazarlığı becerileri, günümüz toplumunun nitelikli insan gücü için sahip olmaları zorunlu temel becerilerdir. H.Ü., öğrencilerini bilgi okuryazarı bireyler olarak mezun etmek için bir an önce bilgi okuryazarlığı programları vermeye başlamalıdır.
2. Bilgi okuryazarlığı programları tüm dünya üniversitelerinde kütüphanelerin sorumluluğundadır. Programlar genellikle kütüphane kullanıcı eğitim programlarının günümüz koşullarında yeniden yapılandırılması biçiminde gerçekleştirilirken, H.Ü. Kütüphaneleri’nde bu yönde bir girişim olmamıştır. Bunun sonucu olarak öğrenciler bilgi okuryazarlığı kapsamındaki aktivitelerde zorlanmaktadırlar. Bu sorunun

çözümü için kütüphane önderliğinde bir bilgi okuryazarlığı projesi başlatılmalıdır.

3. Projenin ilk adımı bir bilgi okuryazarlığı çalışma grubunun oluşturulması olmalıdır. Çalışma grubunda kütüphaneciler yanında, üniversite senatosu ve eğitim komisyonundan birer üye, eğitimciler ve bilgi teknolojisi uzmanları da yer almalıdır.
4. Bilgi okuryazarlığı programlarının geliştirilmesi ve yürütülmesi, kütüphane olanakları ve teknoloji altyapısı ile yakından ilişkilidir. Bu bağlamda çalışma grubu öncelikle H.Ü. Kütüphanelerinin bu konudaki altyapı eksikliklerini belirleyip, giderilmesi yönünde çalışmalıdır.
5. Programın başarıyla yürütülmesinde uygun nicelik ve nitelikte kütüphaneciler istihdam edilmelidir. Programı yürütecek olan kütüphanecilerin mesleki eğitimin yanında pedagojik formasyon almış ve eğitim öğretim faaliyetini yürütmeye yatkın, iletişim kurma ve işbirliği yapabilme becerilerine sahip, bilgi teknolojilerine hakim kişiler olması gereklidir. Bu durum Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümlerine de sorumluluk yüklemektedir. Bölümlerin eğitim programlarında bilgi okuryazarlığı adı ile bir dersin tüm öğrencilere verilmesi yanında, iletişim ve bilgisayar becerilerini geliştirmeye yönelik derslerin sayısı artırılmalıdır. Ayrıca öğrencilerin pedagojik formasyon almaları da sağlanmalıdır.
6. Özellikle danışma kaynakları olmak üzere, kütüphanene bilgi kaynakları elden geçirilip disiplinlerin gereksinimlerini karşılayacak biçimde geliştirilmelidir. Kütüphane içerisine yerleştirilecek terminallerle kullanıcıların kütüphanenin sahip olduğu elektronik kaynaklara, diğer bilgi merkezlerinin kaynaklarına ve İnternet kaynaklarına kütüphane içerisinden rahat bir biçimde erişmesi sağlanmalıdır.
7. Bilgi okuryazarlığı becerilerinin öneminin herkes tarafından fark edilmesine yönelik gündem oluşturma çalışmaları başlatılmalıdır. Bu bağlamda konferanslar, seminerler ve bilgilendirme toplantıları ile konunun öneminin üniversite öğretim üyeleri ve öğrencileri tarafından anlaşılması sağlanmalıdır.

8. Daha sonra bilgi okuryazarlığı programının oluşturulması çalışmaları başlatılmalıdır. Bilgi okuryazarlığının genel olarak ve üniversiteler için taşıdığı önem, programın amaç ve hedefleri ile kapsam ve içeriği, programın yürütülmesine ilişkin gereksinimler ve sorunlar açıkça ortaya konmalıdır. Yaptığımız bu araştırmanın bulguları doğrultusunda öneriler bölümünün ikinci kısmında H.Ü. için bu bağlamda bir program önerisi yer almaktadır.
9. Eğitim programının içeriğinin saptanmasından, programın yürütülmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesine kadar olan tüm aşamalarda kütüphaneciler, eğitimciler, bilgi teknolojisi uzmanları ve üst düzey yönetim tam bir işbirliği içerisinde olmalıdır.

Bu işbirliğinde yönetimin en önemli desteği bu programa tüm öğrencilerin katılımını sağlayacak düzenlemeleri yapmasıdır. Bunun yanında programın yürütülmesinde gereksinim duyulan finans desteğini de sağlamalıdır.

Eğitim programında kullanılacak öğretim modelleri, yöntemleri, teknikleri, araçları ve gereçleri, eğitim etkinliğinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi gibi konular ise eğitimcilerle yapılacak olan işbirliği ile belirlenmelidir.

Program öncesi gerekli teknoloji altyapısının kurulması ve programın uygulanması sırasında bu teknolojinin sürekli geliştirilmesi bağlamında da bilgi teknolojisi uzmanları ile işbirliği içerisinde olunmalıdır.

10. Yürütülecek pilot çalışmalar ile hazırlanmış olan programın etkinliği ve eksik yönleri ortaya konmalıdır.
11. Pilot çalışmaların sonuçları doğrultusunda, daha geniş kapsamlı bir bilgi okuryazarlığı eğitim programının tüm üniversitede gerçekleştirilmesine ilişkin projeler geliştirilmeli ve uygulamaya geçirilmelidir.
12. Bilgi okuryazarlığı programlarının uygulanması kısa ve uzun vadeli olarak planlanmalıdır. Kısa vadede halen yürütülmekte olan kullanıcı eğitim programları, bilgi okuryazarlığı becerileri kapsamına giren ve araştırma sonucu öğrencilerin en çok zorlandıkları saptanan konuları kapsayacak biçimde seminerler olarak verilebilir.

13. Verilen seminerlerden alınan sonuçlarla zaman içinde üniversite eğitim programı içerisinde bir “ders” oluşumuna gidilmelidir. Bu ders başlangıçta “seçmeli” olarak planlanmalı ve daha sonra “ortak zorunlu ders” biçimine dönüştürülmelidir.
14. Seminerler ve dersler planlanırken fakültelere ya da disiplinlere özel değişik program seçenekleri oluşturulmalı ve yürütülmelidir. Bölümlerin eğitim programlarında bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar becerileri ile ilişkili dersler belirlenmeli, dersleri veren öğretim elemanlarıyla işbirliğine gidilerek bilgi okuryazarlığı programlarının içeriği bu becerileri tamamlayacak ve geliştirecek biçimde ele alınmalıdır.
15. Öğretim üyeleri ile işbirliğine gidilerek, bilgi okuryazarlığı becerileri ile ilgili bazı konuların araştırma yöntemleri dersinin kapsamında da ele alınması sağlanmalıdır. Bu derslerden elde edilen bilgilerin pekiştirilmesine yönelik ödev ve araştırmaların verilmesi, bu ödevlerin konularının belirlenmesi ve yürütülmesinin kütüphanecilerle ortaklaşa gerçekleştirilmesi yararlı olacaktır.
16. Verilecek olan programın etkinliğine ilişkin sürekli değerlendirmeler yapılmalı, program kullanıcı istek ve beklentileri ile bilgi okuryazarlığına ilişkin gelişmeler doğrultusunda güncellenmelidir. Yukarıda da belirtildiği gibi, değerlendirmeler yapılırken eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanlarından yardım alınmalıdır.
17. Uzaktan eğitim konusu tüm dünyada olduğu gibi Türk üniversiteleri için de öncelikli konular içerisinde yer almaktadır. YÖK tarafından yakın zamanda hazırlanan bir çalışmada da uzaktan eğitimin hızla yaygınlaşacağı ve üniversitelerin bu konuya önem vermeleri gerektiği ifade edilmektedir (YÖK 2003:102). Bu nedenle hem tam zamanlı öğrenciler için yürütülen bilgi okuryazarlığı eğitim programının desteklenmesi, hem de uzaktan öğrenim görecekt olan öğrencilerin de bu eğitimi almalarını sağlamak amacı ile web tabanlı bir bilgi okuryazarlığı programı tasarlanmalıdır.

Bilgi okuryazarlığı programlarının geliştirilmesi ve yürütülmesine ilişkin yukarıda verilen öneriler H.Ü.’de yapılan araştırmamıza dayanıyor olsa da, bu önerilerin çoğu benzer koşullardaki üniversitelerimiz için de genellenebilir niteliktedir. Bu aşamada en önemli aşım bu programların yürütülmesi çalışmalarında bir an önce başlayabilmedir. Programın etkinliği ve geliştirilmesi zaman içerisinde ele alınıp değerlendirilebilir.

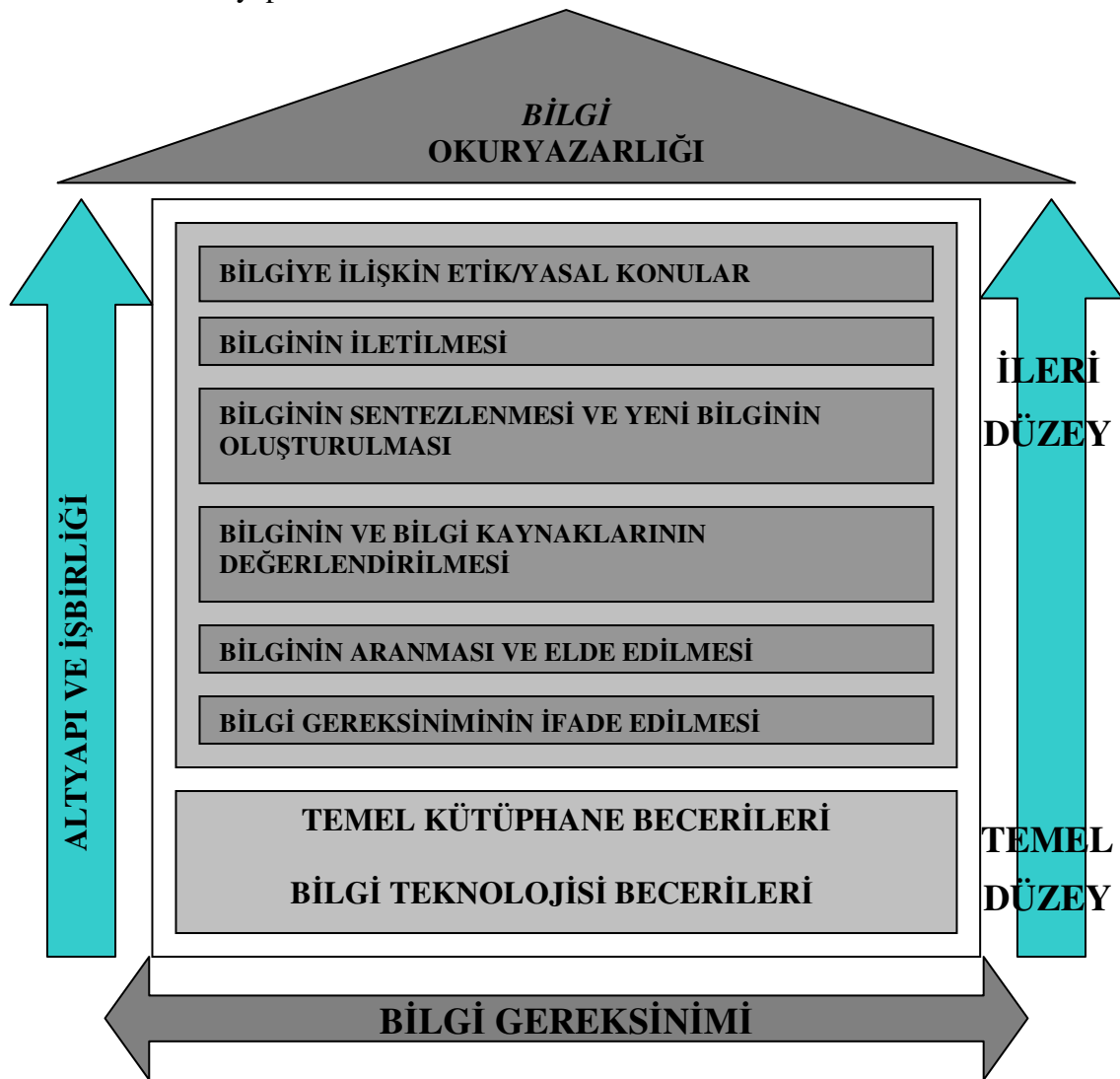
H.Ü.’de yapılan araştırmamızdan elde edilen bulgular doğrultusunda bir bilgi okuryazarlığı eğitim programının amaç, hedef, ilke ve içeriklerine yönelik olarak öneriler de aşağıda verilmiştir:

Bilgi okuryazarlığı eğitim programının temel ve ileri düzey olarak iki farklı türde yapılması uygun olacaktır. Temel düzeyde, geleneksel kullanıcı eğitimi kapsamında yer alan konuların teknolojik gelişmeler doğrultusunda yeniden yapılandırılması söz konusudur. İleri düzey eğitim programında ise yükseköğretim bilgi okuryazarlığı standartlarında yer alan aşamalar temel alınmalıdır. Şekil 15’te bu yapılanmaya ilişkin olarak bir öneri verilmiştir. Bu öneride, ACRL (2000)’nin yükseköğretim standartlarında geçen aşamalar ile araştırmamızın sonuçlarına uygun olması nedeniyle SCONUL tarafından geliştirilmiş olan “Bilgi Becerileri Modeli” (Society of College ... 1999) örnek alınmıştır.

Şekil’e göre, en alta hem temel düzey hem de ileri düzey bilgi okuryazarlığı becerilerinin nedeni olarak bilgi gereksinimi gösterilmektedir. Bilgi gereksiniminden kastedilen ise yaşamboyu öğrenen birey olma yolunda, gerek gündelik yaşamda ve gerekse mesleki alanda karşılaşılan bir sorunu çözmede, herhangi bir karar almada ve eleştirel düşünmede bilginin öneminin farkında olunmasıdır.

Burada üniversiteye düşen görev, çağdaş eğitim anlayışının bir gereği olarak öğrencilerini bilgi okuryazarı bireyler olarak mezun etmektir. Mevcut ortam ve koşullar dikkate alındığında, bu becerilerin kazandırılmasındaki asgari düzey gereksinim duyulan bilginin aranması, bulunması ve elde edilmesine yönelik bilgi ve

teknikler olmalıdır. Bu becerilerin kazandırılması, halen yürütülmekte olan kullanıcı eğitim programlarının gözden geçirilerek içeriğinin yeniden oluşturulması ve bu programın seminerler biçiminde tüm öğrencilere verilmesine yönelik gerekli düzenlemelerin yapılması ile mümkündür.



Şekil 15: Bilgi Okuryazarlığı Modeli

Temel düzey kapsamında kazandırılacak beceriler ayrıntılı olarak verilecek olursa;

- a. *Kütüphane ve kütüphane kaynaklarını kullanım becerileri:* Kütüphanenin tanıtımı (bina ve yerleşim planı, açık olduğu saatler, kullanılan sınıflama sistemi, raf düzeni); hizmetleri hakkında bilgi (katalog kullanımı, ödünç

verme, danışma, yayın tarama, güncel duyuru, kütüphanelerarası ödünç verme ve belge sağlama); yararlanma koşulları (üyelik, kaynak ödünç alma ve iade süreleri, cezalar, fotokopi hizmetleri, vb); kütüphanedeki basılı kaynakların içerik ve kullanımları hakkında genel bilgi (danışma kaynakları, kitaplar, tezler, süreli yayınlar); disipline yönelik basılı danışma kaynaklarının kullanımı konusunda bilgi ve uygulamalar; kütüphanedeki elektronik kaynaklar ve içerikleri (veritabanları, rehberler, sözlükler, kütüphane web sayfası, abone olunan veritabanlarının içerikleri ve disiplinlere yönelik tanıtımları ve uygulamaları)

- b. *Bilgi gereksiniminin karşılanmasında bilgi teknolojisi kullanımına ilişkin beceriler:* Öğrencilerin bilgi gereksinimlerini karşılamada yoğun olarak kullandıklarını ifade etmiş olmalarından ötürü, elektronik ortamdan bilgi elde edilmesine yönelik araç, yöntem ve tekniklere ilişkin becerilerin kazandırılması, temel beceriler kapsamında değerlendirilmelidir. Bu bağlamda gerek kütüphanenin abone olduğu veritabanları ve gerek İnternet ortamından bilginin aranması, bulunması elde edilmesi ve değerlendirilmesine ilişkin bilgi ve becerilerin tüm öğrenciler tarafından elde edilmesi hedeflenmelidir. Bu becerilere ilişkin programda yer verilmesi gerekli konuları da şöyle sırlamak mümkündür: Elektronik ortamdan elde edilebilecek bilgi kaynak türleri; Elektronik ve basılı ortamdaki bilgilere ilişkin avantaj ve dezavantajlar; elektronik ortamda bilgi aranmasına ilişkin strateji belirlenmesi; arama unsurları (anahtar kelimeler, yazar ve eser adı, konu); kütüphanenin abone olduğu veritabanlarından arama yapma ve buna ilişkin uygulamalar; Web ortamının yapısına ilişkin temel bilgiler; Web siteleri türleri; Web’de bilgi aramada kullanılan araçlar (Arama motorları, rehberler, vb); Web’de arama stratejileri (yardım mönüsü kullanma, basit ve gelişmiş arama seçenekleri, Boole işleçleri (AND, OR, NOT), yakınlık belirteçleri (WITH, NEAR), kesme işaretleri (*, ?, !), sınırlamalar, tam ifade araması, vb); elektronik ortamdaki bilginin elde edilmesine yönelik beceriler (yazdırma, kopyalama/yapıştırma; diskete kaydetme, e-posta gönderme, vb); elektronik bilginin değerlendirilmesi için ölçütler.

Kullanıcı eğitim programlarının içeriklerinin yeniden belirlenmesi ve tüm öğrenciler tarafından özellikle üniversitenin birinci sınıfına devam ederken alınmasına yönelik gerekli altyapının sağlanması ve kütüphaneci-akademisyen-yönetim işbirliği ile yakından ilişkilidir. Yasal prosedürün halledilmesi, yeterli personel istihdamı, mali kaynak ve donanım programın hedeflerine ulaşması için gereken altyapı unsurlarını oluştururken, programın oluşturulması, yürütülmesi ve geliştirilmesinde ilgili tüm kişilerin (üst yönetim, kütüphaneciler, eğitimciler, akademisyenler, bilgi teknolojisi uzmanları) işbirliği ise bu başarının olmazsa olmazlarından.

İleri düzey bilgi okuryazarlığı programı ise üst sınıflara yönelik seçmeli-kredili bir ders biçiminde yapılandırılmalıdır (Bu ders daha sonra ortak zorunlu bir ders kapsamına alınmalıdır). Temel düzey için gereken altyapı ve işbirliği bu düzey için de vazgeçilmezlerdendir. İleri düzey bilgi okuryazarlığı becerilerinin içeriği, dünyadaki örneklerinde yoğun olarak görüldüğü biçimi ile ACRL'nin yükseköğretim için bilgi okuryazarlığı standartlarında ele alınan konular çerçevesinde, yerel gereksinim ve koşullar dikkate alınarak oluşturulmalıdır. Aşağıda buna ilişkin bir ders bilgi formu önerisi verilmiştir. Ders sorumluları bölümlerde araştırma yöntemleri dersini veren öğretim üyesi ve konu uzmanı kütüphanecilerdir. Değerlendirmede ağırlık uygulama çalışmalarına verilmelidir.

Dersin Adı	Kodu	Yılı	Kredisi	Teori	1
Bilgi Okuryazarlığı	---	III./ IV. Sınıf	2	Uygulama	1
Dersin Dili	Türkçe				
Dersin Türü	Zorunlu () Seçmeli (x)				
Ders Sorumlusu	----				
Dersin Süresi	Haftalık		Dönemlik		
	2		2 x 15		
Öğretim Yöntemleri	Anlatma, Tartışma, Gösterip Yaptırma, Problem Çözme				
Dersin Amacı	Bilgi toplumunun gerektirdiği becerilerle donatılmış bireyler olmaları yönünde, öğrencilere herhangi bir sorunu çözmede ya da herhangi bir karar almada gereksinim duyacakları bilgiyi arama, bulma, elde etme, değerlendirme, kullanma ve iletme becerileri kazandırarak, onların bağımsız ve				

	yaşamboyu öğrenebilen, eleştirel düşünebilen bireyler olmalarına katkıda bulunmak.
Dersin Hedefleri	<ul style="list-style-type: none"> • Bilgi gereksiniminin belirlenmesi ve tanımlanmasına yönelik sistematik bir yaklaşımın geliştirilmesi • Değişik formatlardaki bilgi kaynaklarından bilginin aranması ve elde edilmesi becerilerinin kazandırılması • Kütüphane hizmetlerine ve kaynaklarına yönelik derinlemesine bilgi sahibi olunması • Bilgi kaynaklarının ve bunlardan elde edilen bilgilerin eleştirel olarak değerlendirilmesine yönelik beceriler kazandırılması • Yeni bilginin oluşturulmasında karşılaştırma, yorumlama ve sentez yeteneğinin geliştirilmesinde yardımcı olma • Yeni bilginin kullanılması ve iletilmesi amacıyla sistematik bir biçimde hazırlanmasına ilişkin bilgilerin kazandırılması • Bilginin elde edilmesi, değerlendirilmesi, kullanılması ve iletilmesine ilişkin sürecin etik ve yasal kurallar dahilinde gerçekleşmesinin sağlanması
Dersin İçeriği	
1. Bilgi Gereksiniminin Belirlenmesi ve İfade Edilmesi	
<ul style="list-style-type: none"> • Bilgi okuryazarlığının önemi <ul style="list-style-type: none"> ○ Teknoloji, bilgi patlaması, bilgi toplumu, yaşamboyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, eleştirel düşünme. • Araştırma konusunun belirlenmesi • Araştırma için bilgi gereksiniminin ifade edilmesi • Araştırma konusunun genişletilmesi/daraltılması • Araştırmanın aşamaları ve amaçlarına uygun bilgi kaynağının seçilmesi <ul style="list-style-type: none"> • Danışma kaynakları <ul style="list-style-type: none"> ○ Ansiklopediler ve sözlükler ○ Rehberler ve el kitapları ○ Dizinler ve öz dergileri ○ Rehberler, kronolojiler, atlaslar, yıllıklar, almanaklar. ○ Danışma kaynaklarının kullanımına yönelik uygulamalar • Kitaplar • Süreli yayınlar 	

- Bilimsel dergiler
- Ticari dergiler (Magazinler)
- Gazeteler
- Kaynakların kütüphanelerdeki düzeni
 - LC Sınıflama Sistemi
 - LC Konu Başlıkları
 - NLM Konu başlıkları (Tıp Kütüphanesi için)
- Bilgiye erişim ve elde etmede zaman planlaması

2. Bilginin Aranması ve Elde Edilmesi

- Araştırma yönteminin seçilmesi
- Konuya uygun bilgi erişim kaynağının seçilmesi
- Bilgi arama için etkin bir strateji geliştirilmesi
 - Anahtar kelimeler, terimler ve ifadelerin belirlenmesi
 - Eşanlamlılar ve ilgili terimlerin belirlenmesi
- Bilgi kaynağı olarak elektronik ortam
 - Veritabanları
 - Veritabanlarında bilgi arama teknikleri
 - Uygulamalar
 - İnternet ve Bilgi erişim
 - İnternet kaynakları
 - Arama motorlarının tanıtım ve kullanımı
 - Elektronik ortamda bilgi aramada gelişmiş teknikler
 - Yardım mönüsü kullanımı
 - Boole işleçlerinin (AND, OR, NOT) kullanımı
 - Yakınlık belirteçlerinin kullanımı (WITH, NEAR)
 - Kesme işaretlerinin (*, ?, !) kullanımı
 - Sınırlamalar (Dil, tarih, yer, kaynak türü)
 - Tam ifade araması
 - Uygulamalar
- Elde edilen bilgiyi konuyla ilgiliği açısından değerlendirme

3. Bilginin ve Bilgi Kaynaklarının Değerlendirilmesi

- Bilginin ve Bilgi Kaynaklarının Değerlendirilmesinde Genel Ölçütler
 - İlgililik/uygunluk
 - Geçerlik
 - Yetkinlik/Güvenirlik
 - Kapsam
 - Doğruluk
- Web kaynaklarının değerlendirilmesi
 - Sitenin amacı ve hitap ettiği kitle
 - Yazarın yetkinliği ve inandırıcılığı
 - Sitedeki bilginin doğruluğu ve güvenilirliği
 - Sitedeki bilginin geçerliği ve zamana uygunluğu
 - Sitenin objektifliği veya yanlılığı
 - Sitenin yapısı
- Görsel bilginin yorumlanması (Tablo, grafik, vb okuma)

4. Bilginin Sentezlenmesi ve Yeni Bilginin Oluşturulması

- Bilgi kaynakları arasında benzer ve farklı noktaların belirlenmesi
- Elde edilen bilgilerin yeni sözcüklerle ifade edilmesi
- Yeni bilginin önceki bilgi ile ilişkilendirilmesi
- Fazla sayıda kaynak kullanılması
- Yeni bilginin oluşturulması

5. Bilginin İletilmesi

- Araştırma sonuçlarının sunulması
 - Taslak, plan oluşturma
 - Araştırma raporunu oluşturan bölümler
 - Araştırma raporunda sınırlama yapma
- Araştırma raporunun içeriğinin hazırlanması
 - Alıntılar ile kendi ifadelerinin birleştirilmesi
 - Gönderme yapma ve dipnot verme
 - Kaynakça hazırlama
 - Farklı kaynaklar için kaynakçada gösterilecek bilgiler

- Bilginin iletilmesinde teknolojik olanakların kullanılması

6. Bilgiye İlişkin Etik/Yasal Konular

- Bilgi Hırsızlığı
- Bilginin dürüst kullanımı
 - Kaynak göstermenin önemi
 - Kaynak göstermede kullanılan yaklaşımlar
 - Kaynak gösterme sistemleri
 - American Psychological Association (APA)
 - Modern Language Association (MLA)
 - The Chicago Manual of Style (CMS)
- Kullanılan bilgiye ilişkin gizlilik ve güvenlik konuları

7. Hacettepe Üniversitesi Kütüphanesi: Tanıtım ve Uygulama

- Kütüphanenin tanıtımı ve yararlanma koşulları
- Kütüphanenin hizmetleri
 - Katalog kullanımı (BLISS)
 - Ödünç verme
 - Yayın tarama
 - Danışma ve Belge sağlama
- Kütüphane koleksiyonu ve uygulamaları

KAYNAKÇA

AASL/AECT (American Association of School Librarians/Association for Educational Communication and Technology). *Information Literacy Standards for Student Learning*. Chicago, ALA, 1998.

ACRL/ALA (Association of College and Research Libraries/American Library Association. "Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries". 1997. 11 Nov. 2002

<<http://www.ala.org/acrl/guides/guuis.html>>.

ACRL Excellence in Academic Libraries. "Managing and Measuring the Information Literacy Experience at Richland College", 2004. 28 Oct. 2004

<<http://www.ala.org/ala/acrlbucket/excellenceaward/richlandap.htm>>

AĞIRKAN, Özlem. "Kütüphane Okuyucusunun Eğitilmesi". *TKDB*, 31(3), 1982: 125-127.

AKKOYUNLU, Buket ve S. Kurbanoglu. "Öğretmenlere Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Çalışma". *Türk Kütüphaneciliği*, 16(2), 2002: 123-138.

AKSOY, Didem. "12-15 Yaş Grubu Öğrencilerinin Katalog Kullanımı: TED Ankara Koleji Örneği", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: H.Ü., 2002.

ALDEMİR, Ahmet. "Bilgiye Erişimde Yeni Yaklaşım: Bilgi Okuryazarlığı" *Bilgiye Erişimde Değişen Yollar ve II. Tıbbi Bilgi Yönetimi ve Teknolojileri Sempozyumu*. Ed. Aytaç Yıldızeli, Canan Duran, Hatice Kübra Bahşıoğlu. Ankara, 25-26 Eylül 2003.

ALLEN, Lisa. "Information Literacy in Higher Education: A Revolution in Learning". *INFO 520: Professional and Social Aspects of Information Services*, December 8, 2000. 17 Feb.2004

<http://www.pages.drexel.edu/~la35/Information_Literacy_in_Higher_Education.html>

American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report (January 1989). 14.03.2002

<<http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.html>>

Anadolu Üniversitesi Kütüphanesi (web sayfası). “Eğitim Programları”. 17 Kas. 2004

<http://www.kdm.anadolu.edu.tr/krehberi/egitim_m.htm>

ANDRETTA, Susie. “Legal Information Literacy: A Pilot Study”. *New Library World*, 102, 1166/1167, 2001: 255-264.

ANGELEY, Robin ve Jeff Purdue. “Information Literacy: An Overview”. *Dialogue*, Issue No 6., May, 2000:1-8. 13 Apr. 2004

<<http://www.ac.wvu.edu/~dialogue/issue6.pdf>>

Association for Teacher-Librarianship in Canada. *Students’ Bill of Information Rights*. 1995. 10 Dec.2003

<<http://www.atlc.ca/AboutATLC/studrigh.htm>>

Association of College and Research Libraries (ACRL). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Approved by the Board of Directors of the ACRL, Chicago, ACRL, 2000.

Association of College and Research Libraries (ACRL). *Information Literacy Web Site. The Standards: Step-by-step*. ALA, 2003. 20 Oct. 2003

<http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/ACRL/Issues_and_Advocacy/1/Information_Literacy1/Standards5/Step-by-Step1/Step-by-Step.htm>

AUFDERHEIDE, Patricia. “Media Literacy: A Report of The National Leadership Conference on Media Literacy.” Washington, DC, Aspen Institute, 1993. (24 Sep.2003).

<<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/mlr/readings/articles/aspen.html>>

- BAINTON, Toby. "Information Literacy and Academic Libraries: The SCONUL Approach". 67th IFLA Council and General Conference, August 16-25, 2001. 2 Sep. 2002
<<http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/016-126e.pdf>>
- BAWDEN, David. "Information Literacy and Digital Literacies; A review of Concepts." *Journal of Documentation*, 57(2), March 2001: 218-259.
- BEHRENS, Shirley J. "A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy". *College & Research Libraries*, 55, July 1994: 309-322.
- Bilişim Teknolojileri ve Politikaları Özel İhtisas Komisyonu Raporu. (Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı). Ankara, DPT, 2001. 17 Kasım 2004
<<http://ekutup.dpt.gov.tr/oik/>>
- BREIVIK, Patricia Senn. *Planning the Library Instruction Program*. Chicago, ALA, 1982.
- BREIVIK, Patricia Senn. "Putting Libraries Back in the Information Society". *American Libraries*, 16, November 1985: 723.
- BREIVIK, Patricia Senn. "Making the Most of Libraries in the Search for Academic Excellence." *Change*, 19, July/Aug. 1987: 44-52.
- BREIVIK, Patricia Senn ve E. Gordon Gee. *Information Literacy: Revolution in the Library*. New York, American Council on Education and Macmillan Publishing Company, 1989.
- BREIVIK, Senn ve FORD, Barbara J. "Promoting Learning in Libraries through Information Literacy". *American Libraries*, 24(1), 1993: 98-99.
- BREIVIK, Patricia Senn. "Take II-Information Literacy: Revolution in Education." *Reference Service Review*, 27(3), 1999: 271-275.

BRILL, Jennifer M., D. Kim ve R.M. Branch. "Visual Literacy Defined: The Results Of A Delphi Study." *32th Annual Convention of the International Visual Literacy Association*, 2000. 26 Sep. 2003

<<http://www.coe.uga.edu/~dokim/pdf/IVLA2000book.pdf>>

BRUCE, Christine. Seven Faces of Information Literacy in Higher Education. (1997). 14 Mar. 2002

<<http://www2.fit.qut.edu.au/InfoSys/bruce/inflit/faces/faces1.htm>>

California Academic and Research Libraries (CARL) Task Force. Draft Recommendations to WASC on an Information Literacy Standard.

29 Sep. 1997

<<http://www.carl-acrl.org/Archives/DocumentsArchive/Reports/rectoWASC.html>>

(13.10.2003).

California School Library Association. *From Library Skills to Information Literacy: A Handbook for the 21st Century*. 2nd Edition. San Jose, California, Hi Willow Research and Publishing, 1997.

California State University. "Information Competence in the CSU: A Report Submitted to Commission on Learning Resources and Instructional Technology Work Group on Information Competence, CLRIT Task 6.1 Dec. 1995

<http://www.calstate.edu/LS/Archive/info_comp_report.shtml> (17.11.2003).

CANDY, Philip C. "Lifelong Learning and Information Literacy". Report for U.S. National Commission on Libraries and Information Science and National Forum on Information Literacy, 1994. 16 Dec. 2003

<<http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/candy-fullpaper.pdf>>

CONSIDINE, David M. "Visual Literacy & Children's Books. An Integrated Approach." *School Library Journal*, 33, September 1986: 38-42.

CRIBB, Gülçin. "Avustralya'da Bir Yüksek Okul Kütüphanesinde Okuyucu Eğitimi". *Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni*, 29(4), 1980: 211-8.

- CRIBB, Gülçin. “Kütüphanelerde Kullanıcı Eğitiminin Önemi”. *Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni*, 30(2): 90-99.
- ÇAKIN, İrfan. “Üniversitelerimizin Bilgiye Erişim Ortamları: Genel Değerlendirme”. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cumhuriyetimizin 75. Yılı Özel Sayısı*, 1998: 37-67.
- ÇINGİ, Hülya. *Örnekleme Kuramı*. 2. bs., Ankara, Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi, 1994.
- “Definitions, Standards, and Competencies Related to Information Literacy.” 18 Sep 2003
<<http://www.infolit.org/definitions/index.html>>
- DEMİREL, Özcan. *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. 5.bsk. Ankara, Pegem A Yayıncılık, 2003.
- DEWALD, Nancy H. “Transporting Good Library Instruction Practices into the Web Environment: An Analysis of Online Tutorials”. *The Journal of Academic Librarianship*, 25(1), January 1999: 26-32.
- DEWALD, Nancy, A. Scholz-Crane, A. Booth ve C. Levine. “Information Literacy at a Distance: Instructional Design Issues”. *The Journal of Academic Librarianship*, 26: (1): January 2000: 33-44.
- DORIL: Directory of Online Resources for Information Literacy*. Tutorials, (Web Site) DORIL. 27 Oct. 2004
<<http://bulldogs.tlu.edu/mdibble/doril/tutorials.html>>
- DOYLE, Christian S. *Information Literacy in an Information Society: A Concept for the Information Age*. New York, Syracuse University, 1994.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). *Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: 2001-2005*. Ankara, DPT, 2000.
<<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/viii/plan08.doc>>

- DUNN, Kathleen. "Assessing information literacy skills in the California State University: A Progress Report". *The Journal Academic Librarianship*, 28(1), 2002: 26-35.
- ERCEGOVAC, Zorana. "Information Literacy: Teaching Now for Year 2000". *Reference Services Review*, 26(3-4), 1998: 139-143.
- European Commission. Community Research: Improving Human Research Potential & the Socio-Economic Knowledge Base. Lifelong Learning: Implications for Universities. New Perspectives for Learning-Briefing Paper 20, November 2001. 16 Dec. 2003
<<http://www.pjb.co.uk/npl/bp20.pdf>>
- FATZER, J.B. "Library Literacy." *RQ*, 26(3), 1987: 313-314.
- FIDZANI, B.T. "Information Needs and Information-seeking Behaviour of Graduate Students at the University of Botswana". *Library Review*, 47(7), 1998:329-340.
- FITZGERALD, Mary Ann. "Evaluating Information Literacy Challenge." *School Library Media Research*, vol 2, 1999.
<[http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/AASL/Publications_and Journals/School Library Media Research/Contents1/Volume_2_\(1999\)/vol2_fit_zgerald.htm](http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/AASL/Publications_and_Journals/School_Library_Media_Research/Contents1/Volume_2_(1999)/vol2_fit_zgerald.htm)>
- FOSTER, Stephen. "Information Literacy: Some Misgivings". *American Libraries*, 24(4), 1993: 344-5.
- FULLERTON, Anne ve Gloria J. Leckie. "Information literacy and Higher Education." *Encyclopedia of Library and Information Science*, Ed. Allen Kent, Vol. 70, Supplement 33, New York, Marcel Dekker, 2002 içinde: 190-206.
- GETTY, N.K., B. Band, S. K. Burns and Linda Piele. "Using Courseware to Deliver Library Instruction via the Web: Four Examples". *Reference Services Review*, 28, 4, 2000: 349-359.

GRAFSTEIN, Ann. "A Discipline-Based Approach to Information Literacy". *The Journal Academic Librarianship*, 28(4), 2002: 197-204.

GRASSIAN, Esther S. ve Joan R. Kaplowitz. *Information Literacy Instruction: Theory and Structure*. New York, Nel-Schuman Publisher, Inc., 2001.

GUINCHAT, Claire. *Bilgi ve Dokümantasyon Çalışma Tekniklerine Genel Giriş*. Çev. Sönmez Taner. Ankara: Kütüphaneler Genel Müdürlüğü, 1990.

GÜRDAL, Oya. "Yaşamboyu Öğrenme Etkinliği: Enformasyon Okuryazarlığı." *Türk Kütüphaneciliği*, 14(2), 2000:176-187.

GÜRSEL, Özlem. "Kütüphane Okuyucusunun Eğitilmesi". *TKDB*, 20(1), 1971: 39-42.

Hacettepe Üniversitesi. "Tarihçe". 18 Ekim 2003

<<http://www.hacettepe.edu.tr/turkce/universitemiz/tarihce.shtml>>

Hacettepe Üniveristesi 2003 Tanıtım Kataloğu. H.Ü. Haberleşme ve Tanıtım Komitesi Dokümantasyon Birimi, 2003.

Hacettepe Üniversitesi Kütüphaneleri. *Kütüphane Tanıtımı ve Kullanıcı Eğitimi*. 22 Eylül 2004.

<<http://www.library.hacettepe.edu.tr/egitim.htm>>

Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. "Tarihçe". 18 Ekim 2003.

<<http://www.saglikbilimleri.hacettepe.edu.tr/tarih.php>>

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. "Tarihçe". 18 Ekim 2003.

<<http://www.sosyalbilimler.hacettepe.edu.tr/genel/tarihce.php>>

HARASIM, Linda. "Shift Happens: Online Education as a New Paradigm in Learning". *Internet and Higher Education*, 3, 2000, 41-61.

HERNON, P. "Instruction in the Use of Academic Libraries: A Preliminary Study of the Early Years as Based on Selective Extant Materials". *Journal of Library History*, 17(1), 1982: 16-38.

Hong Kong Institute of Education. Information Literacy Award Programme. 12 Oct 2004. 2 Nov. 2004

<<http://www.lib.ied.edu.hk/LibProg/InfoLit.htm>>

HOUFF, Suzanne. "LAWS for Literacy." *Teacher Librarian*, 29, (3), 2002: 16-19.

IANNUZZI, Patricia, C.T. Mangrum II ve S.S. Srichart. *Teaching Information Literacy Skills*. Boston, Allyn and Bacon, 1999.

INFOhio DIALOGUE Model for Information Literacy Skills. INFOhio - The Information Network for Ohio School, 1998. 06 July 2004.

<<http://www.infohio.org/ID/dialogue.html>>

Information Competence in the CSU [California State University]: A Report. Information Competence Work Group. [Chair] Susan C. Curzon. Apr. 1995. California State University. 16 Dec. 2001

<<http://library.csun.edu/susan.curzon/infocmp.html>>

"Information Literacy: Laying the Foundations: A Selective Bibliography." Compiled by Jane Devine and Francine Egger-Sider; Ed. By Louise Fluk. 2000. 25 Aug. 2003

<<http://lacuny.cuny.edu/institute/2000/bibliographyfull.html>>

Information Skills for Higher Education. Prep. by Society of College, National and University Libraries (SCONUL) Advisory Committee on Information Literacy, 1999.

International Technology Education Association. *Advancing Excellence in Technological Literacy: Student Assessment, Professional Development and Program Standards*. Reston, VA: ITEA, 2003. (18 Sep 2003).

<<http://www.itea.org/TAA/PDFs/AETL.pdf>>

International Visual Literacy Association (IVLA). “What is Visual literacy?” 26 Sep. 2003

<<http://www.ivla.org/organization/whatis.htm>>

İNCE, Nesrin. “Özel Kütüphanelerde Kullanıcı Eğitimi”. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1989.

JOHNSON, Anna Marie. “Library Instruction and Information Literacy-2000.” *Reference Services Review*, 29(4), 2001: 338-361.

JOHNSON, Anna Marie and Rader, Hannelore B. “[Library Instruction and Information Literacy - 2001](#).” *Reference Services Review*, 30(4), 2002:359-389.

JOHNSON, Doug, Mike Eisenberg. “Computer Literacy and Information Literacy: A Natural Combination.” *Emergency Librarian*, 23(5), May/Jun 1996: 12-16.

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Kütüphanesi (Web Sayfası). “Kütüphane Oryantasyon Programı”. 17 Kasım 2004

<<http://www.ksu.edu.tr/Library/Yordam.ppt>>

KAPITZKE, Cushla. “Information Literacy: The Changing Library.” *Journal of Adolescent & Adult Libraries*, 31(1), 2001: 49-52.

KAPTAN, Saim. *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri*. Ankara: Tekışık Matbaası, 1989.

KAVUNCU, Emine. “Özel İlköğretim Okul Kütüphanelerinde Kullanıcı Eğitim Programlarının Geliştirilmesi”.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.

KAY, R.H. “The computer literacy potpourri: A review of the literature, or McLuhan revisited.” *Journal of Research on Computing in Education*, 24 (4)1992: 446-456.

KEYMAN, Dilek. Hacettepe Üniversitesi Beytepe Akademik Personeline Ait Tanıtım ve Öğretim Programları Taslağı. (Yayımlanmamış Bilimde Uzmanlık Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1979.

KEYMAN, Dilek. “Üniversite Kütüphanelerinde Okuyucu Eğitimi”. *Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni*, 31(4), 1982: 164-68.

Koç University Suna Kıraç Library (Web Sayfası). “Instruction and Tutorials: Online Tutorials”. 17 Kasım 2004

<<http://www1.ku.edu.tr/main/library>>

KURBANOĞLU, Serap. “Öğrencilere Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Kazandırılmasının Önemi ve Okul Kütüphanecilerinin Bu Alandaki Rolü”. *Bilgi Dünyası*, 2(1), 2001: 1-19.

KURBANOĞLU, Serap. “WWW Bilgi Kaynaklarının Değerlendirilmesi”. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 19(1), 2002:11-25

KURBANOĞLU, S. Serap. “An Overview of Information Literacy Studies in Turkey”. *The International Information & Library Review*, 36, 2004: 23-27.

KURBANOĞLU, S. ve B. Akkoyunlu. “Öğrencilere Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Çalışma”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI, 2001: 81-87.

KURBANOĞLU, Serap ve B. Akkoyunlu. “Bilgi Okuryazarlığı: Bir İlköğretim Okulunda Yürütülen Uygulama Çalışması”. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(1), 2002a:20-40.

KURBANOĞLU, Serap ve B. Akkoyunlu. “Öğretmen Adaylarına Uygulanan Bilgi Okuryazarlığı Programının Etkinliği ve Bilgi Okuryazarlığı Becerileri İle Bilgisayar Öz-Yeterlik Algısı Arasındaki İlişki”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 2002b:98-105.

KURBANOĞLU, Serap ve B. Akkoyunlu. “Bilgi Okuryazarlığı”. *Bilgi Okuryazarlığı Konferansı*, Sakarya, 29 Nisan 2003.

<<http://www.ef.sakarya.edu.tr/sayfa/haber/konf2003.htm>>

LAVERTY, Cory. “What is Resource Based Learning”. Stauffer Library, Queen's University, Kingston, Ontario, 2001. 17 Dec. 2003

<<http://library.queensu.ca/inforef/tutorials/rbl/rblintro.htm>>

LENOX, Mary F. ve M.L. Walker. “Information Literacy: Challenge for the Future”. *International Journal of Information and Library Research*, 4(1), 1992: 1-18.

Library Orientation Exchange (LOEX). Instruction Links, (Web Site). LOEX. 27 Oct. 2004

<<http://www.emich.edu/public/loex/islinks/islinks.htm>>

Library User Education: Powerful Learning, Powerful Partnership. Ed. Barbara I. Dewey. Lanham, Md., Scarecrow Press, 2001.

LOEX Clearinghouse for Library Instruction. “About LOEX”. 11 Nov. 2002

<<http://www.emich.edu/public/loex/about/about.htm>>

LOERTSCHER, David V. “All That Glitters May Not Be Gold”. *Emergency Librarians*, 24, Nov.-Dec. 1996: 21-25.

LOERTSCHER, David V. ve B. Woolls. *Information Literacy: A Review of the Research: A Guide for Practitioners and Researchers*. 2nd ed. San Jose, Calif., Hi Willow Research & Publishing, 2001.

LORENZEN, Michael. “A Brief History of Library Instruction in the United States of America”. (2002). 05 Aug. 2002

<<http://www.libraryreference.org/lihistory.html>>

LOVELESS, Avril ve D. Longman. “Information Literacy: Innuendo or Insight?”. *Education and Information Technologies*, 3, 1998: 27-40.

- LWEHABURA, Mugyabuso J.F. "User Education and Information Skills: A Need for a Systematic programme in African University Libraries". *African Journal of Library, Archives & Information Science*, 9(2), Oct. 1999: 129-41.
- MACKLIN, Alexius Smith. "Integrating Information Literacy Using Problem-based Learning". *Reference Services Review*, 29, 4, 2001: 306-313.
- McCLURE, Charles R. "Network Literacy: A Role for Libraries." *Information Technology and Libraries*, 13(2), June 1994: 115-125.
- McCRANK, Lawrence J. "Academic Programs for Information Literacy: Theory and Structure". *RQ*, 31(4), 1992: 485-497.
- McKenzie, Jamie. "The Information Literate School Community". *FNO, From Now On, The Educational Technology Journal*, 8(1), 1998. 8 Dec. 2003
<<http://www.fno.org/sept98/infolit.html>>
- McKenzie, Jamie. "The Research Cycle 2000". *FNO, From Now On, The Educational Technology Journal*, 9(4), 1999. 8 Dec. 2003
<<http://questioning.org/rcycle.html>>
- MILAM, Peggy. *InfoQuest: A New Twist on Information Literacy*. Worthington, Ohio, Linworth Publishing, Inc, 2002.
- MILBURY, Peter. "Problem-based Learning, Primary Sources, and Information Literacy". *Multimedia Schools*, 5(4), Sept-Oct 1998:40-4.
- Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Kütüphanesi (web sayfası). "Kütüphane Hizmetleri: Oryantasyon Programı" 17 Kasım 2004
<<http://194.27.33.222/oryantasyon/oryantasyonana.htm>>
- National Forum an Information Literacy (NFIL),1990. 18.09.2003.
<<http://www.infolit.org>>

NEELY, Teresa Y. *Sociological and Psychological Aspects of Information Literacy in Higher Education*. Lanham, The Scarecrow Press, 2002.

NIMON, Maureen. "Developing Lifelong Learners: Controversy and the Educative Role of the Academic Librarian". *Australian Academic & Research Libraries*, 33(1), March 2002.

<<http://www.alia.org.au/publishing/aarl/33.1/full.text/nimon.html>>

OBERMAN, Cerise. "Library Instruction: Concepts & Pedagogy in the Electronic Environment". *RQ*, 35(3), 1996: 315-323.

OBERMAN, Cerise. "The Institute for Information Literacy: Formal Training is a Critical Need". *College and Research Libraries News*, 59(9), 1998: 703-5.

OBERMAN, Cerise; Lindaaur, B.G.; Wilson, Betsy (Aug. 2001). *How is Your Library Measuring up?: Integrating Information Literacy into the Curriculum*. (College and Research Libraries News: Conference Circuit). 14 Mar. 2002

<<http://www.ala.org/acrl/ilitq.html>>

Ocotillo Report'94. Information Literacy. Prep. Committee Report, Linda Evans ve başkaları. Maricopa Center for Learning and Instruction (MCLI) Maricopa County Community College District, Arizona, 1994.

ODLIS: Online Dictionary of Library and Information Science, 2002. Ed. Joan M. Reitz. 22 Sep. 2003

<<http://www.wcsu.edu/library/odlis.html>>

OLCAY, N. Erol. "Türkçe İnternet Tarama Motoru Kullanıcılarının Arama Stratejilerinin Analizi: Arabul Örneği". (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 2003.

ORR, Debbie, Margaret Appleton ve Margie Wallin. "Information Literacy and Flexible Delivery: Creating a Conceptual Framework and Model". *The Journal of American Librarianship*, 27(6), 2001: 457-463.

- OWUSU-ANSAH, Edward K. "Information Literacy and the Academic Library: A Critical Look at a Concept and the Controversies Surrounding It." *The Journal of Academic Librarianship*, 29(4), July 2003: 219-230.
- PENROD, J.I. and J. V. Douglas, "Information Technology Literacy: A Definition". Kent, Allen, ed. *Encyclopedia of Library and Information Science*, Ed. Allen Kent, vol. 40, 2002 içinde: 76-107.
- Prologue and Major Recommendations of Carnegie Foundations on Colleges. (1986, November). *Chronicle of Higher Education*, 33(10): 21.
- RADER, Hannalore B. "Information Literacy:a Revolution in the Library". *RQ*, 31(1), 1991:25-28.
- RADER, Hannolere B. "Information Literacy and the Undergraduate Curriculum. (The Library and Undergraduate Education)". *Library Trends*, 44(2), Fall 1995: 270-278
- RADER, Hannelore B. "Educating Students for Information Age: The Role of the Librarian". *Reference Services Review*, 25, Summer 1997a: 47-52.
- RADER, Hannelore B. "Library Instruction and Information Literacy-1996." *Reference Services Review*, 25(3-4), Fall-Winter 1997b: 103-118.
- RADER, Hannelore B. "Library Instruction and Information Literacy-1997." *Reference Services Review*, 26(3-4), Fall-Winter 1998: 143-160.
- RADER, Hannelore B. "Library Instruction and Information Literacy-1998." *Reference Services Review*, 27(4),1999: 376-403.
- RADER, Hannelore B. "Library Instruction and Information Literacy-1999." *Reference Services Review*, 28(4), 2000a: 378-399.

- RADER, Hannelore B. "A Silver Anniversary: 25 Years of Reviewing the Literature Related to User Instruction." *Reference Services Review*, 28(3), 2000b: 290-296.
- RADER, Hannelore B. "Information Literacy 1973-2002: A Selected Literature Review." *Library Trends*, 51(2), Fall 2002: 242-259.
- REITZ, Joan M. *ODLIS: Online Dictionary of Library and Information Science*. 2002.
<<http://www.wcsu.edu/library/odlis.html#T>> 18 Mar. 2003
- Richland College Library. (Web Site). Library Instruction Program. Information Literacy Certificate Requirements. (3 August 2003). 28 Oct. 2004
<<http://www.rlc.dcccd.edu/lrc/pdfs/Certreq.pdf>>
- SAATÇIOĞLU, Ömür, Ö. Özmen ve P.S. Özer. "Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesinde Kütüphanelerin Rolü ve Dokuz Eylül Üniversitesi Uygulaması". *Bilgi Dünyası*, 4(1), 2003: 45-63.
- SALONY, Mary F. "The History of Bibliographic Instruction: Changing Trends from Books on the Electronic World". *Reference Librarian*, 51/52, 1995:31-51.
- SANKUR, B. *İngilizce-Türkçe Ansiklopedik Bilişim Sözlüğü*. İstanbul: Pusula Yayıncılık, 2002.
- Schools of California Online Resources for Education. "Problem Based Learning". *Project SCORE History-Social Science*. 23 Dec. 2003
<<http://score.rims.k12.ca.us/problearn.html>>
- SCRIVEN, Michael ve R. Paul. "Defining Critical Thinking". A draft statement for National Council for Excellence in Critical Thinking Instruction. 19 Dec. 2003
<<http://www.criticalthinking.org/University/univclass/Defining.html>>
- SEAMANS, Nancy H. "Information Literacy: A Study of Freshman Students's Perceptions, with Recommendations". (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

Blacksburg, Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University, 2001.

Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. *What Work Requires of Schools: A SCANS Report for America 2000*. Washington DC: U.S. Department of Labor, 1991. 10 Oct. 2003

<<http://www.uni.edu/darrow/frames/scans.html>>

SIMS, Ellen; Ros O'Leary; Julian Cook; Gill Butland. "Visual Literacy: What is it and Do We Need it to Use Learning Technologies Effectively". ASCILITE 2002'de Sunulan Bildiri. 05 July 2004

<http://www.unitec.ac.nz/ascilite/proceedings/papers/ellen_sims_et_al.pdf>

SHAPIRO, Jeremy J. and S.K. Hughes "Information Literacy as a Liberal Art." *Educom Review*, 31(2), 1996. 18 Sep. 2003

<<http://www.educause.edu/pub/er/review/reviewarticles/31231.html>>

SHIRATO, Linda ve Joseph Badics. "Library Instruction in the 1990s: A Comparison with Trends in Two Earlier LOEX Surveys". *Research Strategies*, 15(4), 1997: 223-237.

SNAVELY, Loanne ve Natasha Cooper. "The Information Literacy Debate." *The Journal of Academic Librarianship*, 23(1), 1997a: 9-13.

Society of College, National and University Libraries (SCONUL). Information Skills in Higher Education: A SCONUL Position Paper. Prep. By SCONUL Advisory Committee on Information Literacy. October 1999. 3 Dec. 2003

<http://www.sconul.ac.uk/activities/inf_lit/papers/Seven_pillars.pdf>

SPITZER, Kathleen L., Michael B. Eisenberg, Carrie A. Lowe. *Information Literacy: Essential Skills for the Information Age*. Syracuse, New York: ERIC Clearinghouse on Information & Technology. IR-104, 1998.

STARR, G.E. ve P. Gaskill. "The Community Study Assignment for Leisure Studies: Integrating Information Literacy, Leisure Theory, and Critical Thinking". *Research Strategies*, 15, 3, 1997: 205-216.

State University of New York (SUNY) Council of Library Directors. *Information Literacy Initiative: Final Report, September 30, 1997*. 2 Oct. 2003

<<http://olis.sysadm.suny.edu/sunyconnect2/ili/final.htm>>

Stripling, B. K., J.M. Pitts. *Brainstorms and Blueprints*. Englewood, CO, Libraries Unlimited, 1988.

Stripling B. K. "Learning-Centered Libraries: Implications from Research." *School Library Media Quarterly*, 27(3), 1995: 163-70.

TEZBAŞARAN, A. Ata. *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*, İkinci Bası. Ankara: Türk Psikologlar Derneği, 1997.

The Nine Step Plan. Hinchbrooke School, 2003. 06 July 2004

<<http://www.hinchbk.cambs.sch.uk/resources/english/bignine.html>>

TIEFEL, Virginia M. "Library User Education: Examining its Past, Projecting its Future". *Library Trends*, 44(2), Fall 1995: 318-329.

TUCKER, John Mark. "User Education in Academic Libraries: A Century in Retrospect". *Libray Trends*, 29. 1980: 9-27.

TUTUMEL, Sema. "Üniversite Kütüphanelerinde Okuyucu Eğitimi Programı ve Hacettepe Tıp Merkezi Kütüphanesindeki Uygulama". *Türk Kütüphaneciliği*, 6(3), 1992: 152-158.

Türk Dil Kurumu. *Güncel Türkçe Sözlük*, 2003. 29 Ağustos 2003.

<<http://www.tdk.gov.tr/tdksozluk>>

TÜSİAD (Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği). Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması. Rapor No: TY/184/1999). 18 Nov. 2004

<<http://www.tusiad.org/turkish/rapor/mesleki/mesleki02-2.pdf>>

UÇAK, Nazan (Özenç) ve Umut Al. "İnternet’te Bilgi Arama Davranışları". *Türk Kütüphaneciliği*, 14(3), 2000:317-331.

United States National Commission on Excellence in Education, A Nation Risk:The Imperative for Educational Reform. April 1983. 17.12.2003.

<<http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html>>

University of Arizona Library . Information Literacy Project. Information Literacy Defined. 1996. 07 Oct. 2003

<<http://dizzy.library.arizona.edu/infolit/DEFINE.HTM>>

University of Massachusetts, Dartmouth (April 1, 1996). Information Literacy Project: Defining Competencies. 10 Nov 2003

<<http://www.lib.umassd.edu/INFOLIT/InfoLit.html>>

URENA, Cristobal Pasadas. "The International Information Literacy Certificate". *World Library and Information Congress: 69th IFLA General Conference and Council*, Berlin, 1-9 August, 2003.

WARMKESSEL, M.M., J.M. McCade. "Integrating Information Literacy into the Curriculum". *Research Strategies*, 15, 2, 1997: 80-88.

Washington Library Media Association. "WLMA and OSPI Essential Skills for Information Literacy: Benchmarks for Information Literacy". 2002. 6 July 2004

<<http://www.wlma.org/Instruction/benchmarks.htm - esl6>>

WEBBER, Sheila. "An International Information Literacy Certificate: Opportunity or Dead-end?". *World Library and Information Congress: 69th IFLA General Conference and Council*, Berlin, 1-9 August, 2003.

WESTON, Cynthia; T. Gandell; L. McAlpine; A. Finkelstein. "Designing Instruction for the Context of Online Learning". *The Internet and Higher Education*, 2(1), 1999: 35± 44

WIEGAND, Wayne A. ve Donald G. Davis. *Encyclopedia of Library History*. New York, Garland Pub., 1994.

- WILLIAMS, Janet L. "Creativity in Assesment of Library Instruction". *Reference Services Review*, 28(4), 2000: 323-334.
- WILSON, Lizabeth A. "Instruction as a Reference Service". *Reference and Information Services: An Introduction. General*. Ed. Richard E. Bopp ve Linda C. Smith. Englewood, Libraries Unlimited, 1995: 152-184.
- WILSON, Lizabeth A. "Information Literacy: Fluency Across and Beyond the University". *Library User Education: Powerful Learning, Powerful Partnerships*, Ed. By Barbara I. Dewey, Lanham, Scarecrow Press, 2001 içinde: 1-17.
- YALVAÇ, Mesut. Web'de Enformasyon Okuryazarlığı". *Bilgi Dünyası*, 2(1), 2001a: 48-66.
- YALVAÇ, Mesut. "21.Yüzyılda Enformasyon Profesyonellerinin Eğitim ve Öğretiminde Enformasyon Okuryazarlığı Standartları". *Türk Kütüphaneciliği*, 15(2), 2001b: 136-150.
- YÖK (T.C. Yükseköğretim Kurulu). *Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu*. Ankara: 2003.
- YURDADOĞ, Berin U. "Enformasyon Devrimi'nin Getirdikleri, Götüremedikleri". Bülent YILMAZ (Yay. Haz.) *Kütüphanecilik Bölümü 25. Yıl'a Armağan*. Ankara: H.Ü. Kütüphanecilik Bölümü, 1997.
- ZHANG, Wenxian. "Building Partnerships in Liberal Arts Education: Library Team Teaching". *Reference Services Review*, 29 (2), 2001: 141-150.

EK-1: ANKET FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu anketten elde edilen bulgular, Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü’nde çalışılmakta olan “Üniversitelerde Kütüphane Merkezli Bilgi Okuryazarlığı Programlarının Geliştirilmesi: Hacettepe Üniversitesi Örneği” konulu doktora tezi kapsamında kullanılacaktır.

Çalışmanın genel amacı, yüksek lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarlık düzeyleri ve gereksinimlerinin saptanarak, bu bilgiler doğrultusunda bir bilgi okuryazarlığı programı modeli geliştirmektir.

Anket formunu dolduran kişinin kimliği önemli olmadığından, lütfen isminizi yazmayınız.

Her bir ifadeyle ilgili durumunuzu seçtiğiniz cevabın yanındaki kutucuğu işaretleyerek belirtebilirsiniz. Cevaplarınızı en doğru şekilde verebilmeniz için, her bölümün başındaki açıklamaları dikkatlice okumanız yararlı olacaktır.

Araştırmanın amacına ulaşması tamamen sizin katılımınıza ve vereceğiniz doğru cevaplara bağlıdır. Anket formunu doldurmada göstereceğiniz dikkat, özen ve sabır için teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Coşkun POLAT

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü Doktora Öğrencisi
İş Tel: 297 82 00
E-mail: polatc@hacettepe.edu.tr

ANKET

1. Bağlı olduğunuz Enstitü?.....
2. Bölümünüz/Anabilim Dalınız?.....
3. Yüksek lisans eğitiminin hangi aşamasında sınırsınız?
() Ders () Tez
4. Üniversitede akademik göreviniz var mıdır? (Araştırma görevlisi, uzman, okutman, vb)
() Evet () Hayır

BİRİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde kütüphane ve bilgi kaynakları ile bilgisayar kullanımına ilişkin sorular yer almaktadır. Sizin için en uygun seçeneğin yanına (X) işareti koymanız beklenmektedir.

1. Öğrenim hayatınız boyunca kütüphane kullanım sıklığınız ve kullanım amacınız ne olmuştur?

Bu soru iki basamaklıdır. Birinci basamakta eğitim aşamalarında kütüphaneyi kullanım sıklığınız, ikinci basamakta ise kütüphaneyi kullanım amacınız sorulmaktadır. Her iki aşamada da sizin için uygun seçeneği aynı satırda cevaplamamız beklenmektedir. Gerekteğinde birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz (Örn. Eğitiminizin herhangi bir aşamasında kütüphaneyi hem kütüphane kaynaklarını kullanma hem de başka amaçlarla kullanmışsanız, ilgili satırda her iki kutucuğu da işaretleyiniz).	Kullanım Sıklığı					Kullanım Amacı	
	Haftada bir iki kez	Ayda bir iki kez	Üç ayda bir iki kez	Yılda bir iki kez	Hiç	Kütüphane kaynaklarını kullanma	Ders çalışma, boş zaman geçirme, fotokopi, vb
1. Ortaöğrenim							
2. Lisans							
3. Yüksek Lisans							

2. Araştırmalarınız için aşağıdaki bilgi merkezleri/bilgi kaynakları sizin için ne kadar önemlidir?

	Çok önemli	Önemli	Ne önemli ne önemsiz	Önemli değil	Hiç önemli değil
1. H.Ü. Kütüphanesi					
2. Başka kütüphaneler					
3. Web kaynakları (İnternet)					
4. Bölüm kütüphanesinde yer alan kaynaklar					
5. Ders kitapları					
6. Ders notları					
7. Hocalar ve arkadaşlar					
8. Diğer(Lütfen belirtiniz).....					

3. Aşağıda verilen durumlar için kütüphaneden yararlanma sıklığınız nedir?

	Çok sık	Sık	Bazen	Nadiren	Hiç
1. Katalogdan kaynak tarama					
2. Ödünç kitap alma					
3. Danışma kaynaklarını kullanma					
4. Alanımla ilgili kitapların yer aldığı rafları inceleme					
5. Yeni gelen yayınları takip etme					
6. Alanıma yönelik dergilerin son sayılarını inceleme					
7. Herhangi bir konuda danışma kütüphanecisinden yardım alma					
8. Kütüphanede bulamadığım kaynaklar için başka kütüphanelere gitme					
9. Kütüphanenin abone olduğu veritabanlarını kullanma (Örn. Makale bulmak için)					
10. Bilgi tarama hizmetinden yararlanma					
11. Ders çalışma					
12. Fotokopi çekirme					
13. Diğer (Lütfen belirtiniz).....					

4. İnternet bağlantılı bir bilgisayar kullanma olanağına sahip misiniz? Bunu nerede gerçekleştiriyor sunuz?

- () Böyle bir olanağım yok () Evden
 () Bölüm bilgisayar laboratuvarından () İşyerinden
 () Fakülte bilgisayar laboratuvarından () Diğer(Lütfen belirtiniz).....

	Çok iyi	İyi	Orta	Yetersiz	Çok yetersiz
5. Bilgisayar kullanma beceriniz ne düzeydedir?					

	Çok sık	Sık	Bazen	Nadiren	Hiç
6. Bilgisayarı aşağıdaki işlemler için ne sıklıkla kullanır sınız?					
1. H.Ü. Kütüphanesi kataloğundan kaynak taramak					
2. H.Ü. Kütüphanesinin abone olduğu veritabanlarını taramak					
3. Başka kütüphanelerden kaynak taramak					
4. Herhangi bir konuda bilgi aramak					
5. E-mail okumak/göndermek					
6. Tartışma listelerine katılmak					
7. Arkadaşlarımla sohbet etmek					
8. Haber, gazete, vb okumak					
9. Uygulama yazılımlarını kullanmak (Word, Excel, vb)					
10. Müzik dinlemek					
11. Değişik siteleri gezmek (surf)					
12. Diğer(Lütfen belirtiniz).....					

İKİNCİ BÖLÜM

	Hangi İsim Altında ve Kim Tarafından				Hangi Aşamada			
	Kütüphane oryantasyonu/ Kullanıcı eğitimi (Kütüphaneler tarafından)	Araştırma yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında kütüphaneler tarafından	Araştırma yöntemleri ya da başka bir ders kapsamında ders sorumlusu tarafından	Özel bir kursa giderek ya da kendi kendime çalışarak	İlköğretim	Ortaöğretim	Lisans	Yüksek Lisans
<p>Bu bölümde bilginin aranması, elde edilmesi, kullanılması ve sunulması ile ilgili konular genel başlıklar altında listelenmiştir. Sorunun iki basamaklı olarak cevaplanması beklenmektedir. Birinci aşamada listede yer alan konularda herhangi bir eğitim alıp almadığınızı, ikinci aşamada da bu eğitimi eğitim hayatınızın hangi aşamasında aldığınızı, ilgili satırdaki kutucuklara (X) işareti koyarak belirtmeniz gerekmektedir. <u>İlgili konuda bir eğitim almadıysanız o satırı boş bırakınız.</u> Gerekli durumlarda birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz (Örn. Herhangi bir konudaki eğitimi hem ortaöğretimde hem de lisans eğitiminde almışsanız, o satırda her iki kutucuğu da işaretleyiniz).</p>								
1. Kütüphane kullanımı (kütüphane düzeni, yararlanma koşulları, hizmetleri, koleksiyona ilişkin genel bilgi, vb)								
2. Katalog kullanımı								
3. Bilgi kaynaklarının özellikleri (indeks, bibliyografya, süreli yayın, ansiklopedi, rehber, vb)								
4. Bilgi gereksiniminin bir plan çerçevesinde ortaya konması (anahtar sözcük seçimi, konu başlıklarının belirlenmesi, vb)								
5. İndeks/Abstract kullanımı								
6. Kütüphane web sitesi aracılığı ile elektronik kaynakların kullanımı								
7. İnternet kullanımı								
8. İnternet arama motorları (özellikleri, kullanımları, vb)								
9. Bilgisayarla bilgi arama (İnternet/Elektronik veritabanları)								
10. Bilgi kaynaklarını değerlendirme								
11. Özet hazırlama								
12. Alıntı yapma/dipnot gösterme								
13. Kaynakça (bibliyografya) hazırlama								
14. Araştırma sonuçlarının yazılması (ödev, makale, rapor, tez, vb)								
15. Bilgisayar destekli sunum yapılması								
16. Bilgi kaynaklarının kullanımına ilişkin etik/yasal sorunlar (yasal konular, telif hakkı, dürüst kullanım, bilgi hırsızlığı, vb).								

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<p>Bu bölümde, bilgiye ilişkin konularda (bilgi arama, bilgiyi elde etme, kullanma, değerlendirme, iletme, vb) sıkıntı çektiğiniz/zorlandığınız alanlar belirlenmeye çalışılacaktır. Aşağıda verilen ifadeleri dikkatle okuyarak, ilgili seçeneği işaretleyiniz.</p>					
	Hiç zorlanmam	Nadiren zorlanırım	Bazen zorlanırım	Çoğunlukla zorlanırım	Her zaman zorlanırım
1. Araştırma konusu belirlemekte					
2. Araştırma konusuna ilişkin bilgi gereksinimimi tanımlamakta ve formüle etmekte					
3. Bilgi gereksinimimi başkalarına açıklamakta					
4. Araştırma konusunu genişletmekte/daraltmakta					
5. Gereksinim duyduğum bilgiyi nasıl ve nerede bulacağımı bilmekte					
6. Bilginin ve bilgi kaynaklarının kütüphanelerde/veritabanlarında nasıl düzenlendiğini anlamakta (kütüphane sınıflama sistemleri, konu başlıkları, vb)					
7. Farklı türde basılı bilgi kaynaklarını (indeks, ansiklopedi, sözlük, rehber, kronoloji, vb) kullanmakta					
8. Amacı ve hitap ettiği kitle açısından bilgi kaynak türlerini ayırt etmekte (popüler/bilimsel; güncel/tarihi, vb)					
9. Hangi türdeki bilgi kaynağının araştırdığım konu açısından daha yararlı olabileceğine karar vermekte					
10. Gereksinim duyduğum bilginin elde edilmesine yönelik zaman planlaması yapmakta (Başlangıçta gereksinim duyulan temel bilgi, araştırmanın diğer aşamalarında kullanılacak olan detaylı bilgi gibi)					
11. Araştırma için en uygun araştırma yöntemini seçmekte					
12. Araştırma yöntemine en uygun bilgi erişim kaynağını (bibliyografya, indeks, veritabanı, web, vb) seçmekte					
13. Bibliyografya, indeks, katalog, veritabanı gibi erişim kaynaklarından hangi tür bilgi elde edebileceğimi anlamakta					
14. Tam metin ya da bibliyografik bilgi içeren kaynakları ayırt etmekte					
15. Bilgi aramada etkin bir strateji geliştirmekte/oluşturmakta					
16. Konuya uygun elektronik veritabanlarını seçmekte					
17. Bilgi aramada kullanacağım anahtar sözcükler, eşanlamli sözcükler ve ilişkili terimleri belirlemekte					
18. Web kaynaklarını kullanmakta					
19. İnternet’te bilgi aramakta					
20. İnternet bilgi arama araçlarını (arama motorları, ileri arama motorları, rehberler, vb.) kullanmakta					
21. Elektronik bilgi erişim sistemlerindeki (arama motorları, veritabanları, vb) yönlendirici bilgilerden yararlanmakta					
22. Bilgisayarla aramada hem basit hem de gelişmiş arama seçeneklerini kullanmakta					
23. Bilgisayarla arama tekniklerini (Boole işleçleri, yakınlık belirteçleri, konu, dil, tarih sınırlaması, vb) kullanmakta					
24. Arama sonucunda elde edilen bibliyografik künyelerdeki unsurları anlamakta					
25. Kütüphanede aradığımı bulmakta					
26. Kütüphane kataloğunu kullanmakta					
27. Katalogdaki bilgileri anlamakta/çözümlemekte					
28. Katalogda bulduğum kaynağı rafta bulmakta					
29. Başka kütüphanelerden kaynak sağlanması için kütüphanemizin verdiği hizmetlerden (belge sağlama) yararlanmakta					
30. Başka kütüphaneleri kullanmakta					
31. Elde ettiğim bilgiyi belli ölçütlere göre sınıflamakta (güncel/güncel olmayan, genel/özel, vb)					
32. Elde ettiğim bilgiyi konuyla ilgililiği açısından değerlendirmekte (eseradı, özet, konu başlığı, vb unsurlara bakarak)					
33. Gerektiğinde yeni bir arama stratejisi geliştirmekte (Eriştiğim bilgideki eksiklikleri/fazlalıkları değerlendirerek)					
34. Eriştiğim bilgiyi elde etmekte ve saklamakta değişik teknolojik olanaklardan en uygun olanını seçmekte (kopyala/yapıştır, print, fotokopi, tarayıcı, vb)					

	Hiç zorlanmam	Nadiren zorlanırım	Bazen zorlanırım	Çoğunlukla zorlanırım	Her zaman zorlanırım
35. Elde ettiğim bilgi kaynağını okuyarak kaynaktaki temel düşünceleri özetlemekte					
36. Okuduğum bilgi kaynakları arasındaki benzer ve farklı noktaları belirlemekte					
37. Kaynaklardan elde ettiğim bilgiyi kendi sözcüklerimle yeniden ifade etmekte					
38. Görsel bilgiyi (tablolar, grafikler, vb) yorumlamakta					
39. Yeni elde ettiğim bilgiyi önceki bilgilerimle ilişkilendirmekte					
40. Bilgiyi eleştirel olarak değerlendirmekte (bilginin önyargılı, taraflı, yönlendirici -kazanç ya da propaganda amaçlı- olup olmadığını anlamakta ve bilgide yer alan mantık hatalarını belirlemekte)					
41. Bilgiyi ve bilgi kaynaklarını güvenilirlik, geçerlilik, tarafsızlık, güncellik gibi ölçütlere dayanarak değerlendirmekte					
42. Farklı görüş açılarını anlamakta ve değerlendirmekte					
43. Araştırmalarımda fazla sayıda kaynak kullanmakta					
44. Elde ettiğim bilgiyi değerlendirerek tamamlayıcı/ek bilgi gereksinimim olup olmadığına karar vermekte					
45. Elde ettiğim bilgiyi yorumlamakta					
46. Web kaynaklarını değerlendirmekte					
47. Web kaynaklarına ilişkin değerlendirme ölçütlerini anlamakta ve uygulamakta					
48. Elde ettiğim bilgiye dayalı sonuçlar ortaya koymakta					
49. Araştırma sonuçlarımı yazılı olarak sunmakta (makale, rapor, tez , vb)					
50. Araştırma sonuçlarımı sözlü olarak sunmakta					
51. Sunacak olduğum bilgiyi (yazılı/sözlü) düzenlemekte (taslak, plan, vb hazırlamakta)					
52. Bilgi sunumum için (yazılı/sözlü) içeriği belirlemekte					
53. Bilgi sunumumda sınırlama (sayfa sayısı, süre, vb) yapabilmekte					
54. Bilgi sunarken konuya uygun format seçmekte					
55. Bilgi sunumumda kendi bilgilerim ile alıntı yerleri birleştirmekte					
56. Metin içinde gönderme yapmakta ve dipnot vermekte					
57. Araştırmada kullandığım kaynakları belirtmekte (kaynakça/bibliyografya hazırlamakta)					
58. Farklı kaynaklarla ilgili (kitap, makale, web sitesi, vb) kaynakçada hangi bilgileri aktaracağım konusunda					
59. Bilgi sunumum için teknolojik olanakları kullanmakta (Power point sunumu gibi)					
60. Kullanılacak bilgiyle ilgili (basılı/elektronik) gizlilik ve güvenlik konularını bilmekte ve uymakta					
61. Düşünce ve ifade özgürlüğüne ilişkin konuları anlamakta					
62. Bilgi edinme hakkı ve eşitliğine ilişkin konuları anlamakta					
63. Bilgi hırsızlığının (plagiarism) ne olduğunu ve bundan nasıl kaçınılacağını anlamakta					
64. Bilginin elde edilmesi ve kullanımına ilişkin konularda bilgi ve düşüncelerimi başkalarıyla paylaşmakta					